Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8170117
Centre d'intérêt: 58

Campeau, Daniel, 1939- .

La formation sur mesure : un inventaire-évaluation de nouveaux modes d'intervention éducative auprès des adultes au niveau collégial / Daniel Campeau, Jeanne Leroux. -- Montréal : Fédération des cégeps, 1975.
138 p. ; 28 cm.

Notes bibliographiques au bas des p.

Cote Dewey: 374.9714/C193f Cote LC: LC/5254.2/.03

Descripteur(s): *Education des adultes *Formation sur mesure *Expérimentation pédagogique *Inventaire de projets *Collégial (Niveau)

Cette recherche est le fruit de la collaboration de plusieurs organismes: Direction générale de l'enseignement collégial et collège de Valleyfield, Direction générale de l'éducation des adultes, Fédération des cégeps et Commission des coordonnateurs de l'éducation permanente. L'objectif consiste à observer et analyser des expériences de formation sur mesure pour l'éducation des adultes en milieu collégial. Les chercheurs ont d'abord examiné les documents existants sur le sujet. Ils ont ensuite dressé un inventaire des expériences réalisées durant l'année scolaire 1973-1974. Les données recueillies ont permis l'analyse des éléments suivants: les types opérationnels (description et analyse des opérations et de l'organisation des pratiques); les implications de la formation sur mesure sur le régime administratif et sur le régime de formation des collèges; les facteurs explicatifs; une évaluation implicite sous forme d'analyse des relations entre les objectifs et les moyens.

La méthodologie utilisée s'inspire de la théorie de l'intervention éducative dans le système social. Un sondage téléphonique et sept rencontres régionales ont révélé l'existence de 180 expériences de formation sur mesure dans les cégeps en 1973-1974. La recherche proprement dite s'est effectuée à l'aide d'un questionnaire: 164 réponses sont parvenues; le taux de réponse est de 91%.

L'analyse, en plus de dégager des typologies, a permis de préciser des orientations concernant les types de formation sur mesure. L'élément fondamental de ces orientations réside dans le poids des agents de la formation sur mesure (les clientèles, les besoins, la participation). Les auteurs ajoutent des réflexions sur la signification sociale de cette formation.

Type de document: r
Financement: Bénéficiaire - Fédération des cégeps
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEA
Programme(s) de subvention - Aide au développement
Auteur de l'analyse: rp

EDUQ 8170117

LA FORMATION SUR MESURE

DANIEL CAMPEAU
JEANNE LEROUX

la formation sur mesure part des individus

Faire le point
sur une expérimentation à travers tout le Québec

• Une de du proc

• Une

Rencontres / Sessions / Tentatives de définir
Une recherche Bilan / Evaluation

la misère à en action !

• Un oeil qui enseigne le futur-
est le seul capable de prendre en main la formation sur mesure
↓
• responsable du processus éducatif
↓
• participe à toutes les phases
↓
• capable de cerner ses besoins

Entraîner des affront
↓ ↓
Industrie l'indi

↓

Les gens sont se situe les directions de co les praticiens les adultes

Une grosse étape à franchir

sympathique parce que crâneur — Il y avait absence de définition
nécessaire pour embarquer dans formation sur mesure

Une consécration de "l'éducation des adultes"

Des objectifs sous-jacents !

Un pôle de références
& perception des besoins

une affaire

• Un document

E D U Q 8170117

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

LA FORMATION SUR MESURE

DANIEL CAMPEAU
JEANNE LE ROUX

UN INVENTAIRE–EVALUATION DE NOUVEAUX MODES D'INTERVENTION EDUCATIVE AUPRES DES ADULTES AU NIVEAU COLLEGIAL

COORDINATION DE LA RECHERCHE:
Philippe Gariépy

COMITE D'ORIENTATION:
Philippe Gariépy (Fédération des cégeps)
Pierre Guay (cégep de Valleyfield)
Richard Guévremont (cégep Maisonneuve)
Hélène Héroux (cégep de Victoriaville)
Denis Lebel (cégep de Limoilou)
Claude Vézina (cégep Bois-de-Boulogne)

CONSULTATION METHODOLOGIQUE:
Roger Lapierre (Centre de Sondage de l'Université de Montréal)

SECRETARIAT:
Margo Critchley (Fédération des cégeps)
Service Central du C.A.D.R.E.

CONCEPTION GRAPHIQUE:
Jean Gladu

TABLE DES MATIERES

PAGE

INTRODUCTION

1 LA FORMATION SUR MESURE PAR LES TEXTES : Problématique et questions de recherche 7

A. LES ELEMENTS D'UNE PROBLEMATIQUE 7

1. Stimuli de départ
2. Les résistances
3. Absence de définition des objectifs

B. LES QUESTIONS DE RECHERCHE 13

1. A la recherche des caractéristiques générales
2. A la recherche des types opérationnels
3. A la recherche des implications
4. A la recherche des types de formation sur Mesure et de leurs facteurs explicatifs.

2 LES NOUVEAUX MODES D'INTERVENTION EDUCATIVE DANS LE SYSTEME SOCIAL 19

A. L'INTERVENTION EDUCATIVE ET SES ORIENTATIONS PAR RAPPORT AU SYSTEME SOCIAL 20

1. L'éducation des adultes et ses fonctions d'intégration et d'adaptation
2. L'éducation des adultes et la fonction de socialisation critique
3. La formation sur mesure et la nouveauté de ses fonctions éducatives

B. L'INTERVENTION EDUCATIVE ET SES OPERATIONS 28

1. L'analyse des opérations
   a) Les notions fondamentales
   b) Les phases du processus d'intervention
2. L'analyse des interactions
3. L'analyse sociologique
   a) Elaboration d'une typologie des opérations
   b) Elaboration d'une typologie des objectifs
   c) Elaboration d'une typologie des expériences
   d) L'analyse des facteurs explicatifs.

3 LA DESCRIPTION GENERALE DES INTERVENTIONS DE FORMATION SUR MESURE 37

A. LES COORDONNEES GENERALES DES INTERVENTIONS 38

1. Statistiques sur la clientèle
2. Format et certification
3. Financement
4. Types et champs d'intervention
5. Caractéristiques de la clientèle

B. LES PHASES DU PROCESSUS D'INTERVENTION 44

1. La recherche des besoins
2. L'expression des besoins
3. La définition des objectifs
4. La programmation
5. Les activités éducatives, méthodes et techniques
6. L'évaluation

C. LA PARTICIPATION 55

PAGE

4 L'ANALYSE DES OPERATIONS ET DES OBJECTIFS 59
A. PREAMBULE METHODOLOGIQUE 59
1. Les méthodes et techniques
2. La participation
B. LES RELATIONS FONCTIONNELLES ENTRE LES OPERATIONS 62
1. La recherche des besoins
a) La recherche des besoins et l'expression des besoins
b) La recherche des besoins et la définition des objectifs
c) La recherche des besoins et les techniques
d) La recherche des besoins et l'évaluation
e) La recherche des besoins et la participation
2. L'expression des besoins
a) L'expression des besoins et la définition des objectifs
b) L'expression des besoins et les techniques
c) L'expression des besoins et l'évaluation
d) L'expression des besoins et la participation
3. La définition des objectifs
4. La programmation
5. Les techniques
6. L'évaluation
C. LES DIMENSIONS SOUS-JACENTES AUX OPERATIONS 79
1. La participation
a) Participation faible
b) Participation moyenne
c) Participation étendue
2. Trois axes en interaction
D. LES TYPES OPERATIONNELS 85
1. Le type 1
2. Le type 2
3. Le type 3
4. Le type 4
E. LES TYPES D'OBJECTIFS 90
1. La perception des objectifs
a) La recherche, l'expression des besoins et la définition des objectifs
b) La perception des motivations
c) La participation et ses diverses orientations
2. Typologie des objectifs visés
a) Le type A
b) Le type B
c) Le type C

5 LES TYPES DE FORMATION SUR MESURE ET LEURS FACTEURS EXPLICATIFS 105
A. LES TYPES DE FORMATION SUR MESURE 105
1. La formation sur mesure I
2. La formation sur mesure II
3. La formation sur mesure III
B. L'ORGANISATION DES TYPES DE FORMATION SUR MESURE 111
1. Les caractéristiques générales de l'organisation
a) Les disciplines
b) Les formats
c) La certification
d) Le financement
e) Les régions

PAGE

2. L'organisation des opérations du processus d'intervention
a) L'origine des expériences
b) La recherche des besoins
c) L'information et le recrutement de la clientèle
d) Admission et inscription
e) L'expression des besoins
f) La définition des objectifs
g) La programmation
h) Les méthodes, les techniques et les activités éducatives

C. UNE APPROCHE DES FACTEURS EXPLICATIFS 121

6 LES PRINCIPALES ORIENTATIONS DES TYPES DE FORMATION SUR MESURE 125

A. LES AGENTS DE LA FORMATION SUR MESURE 125

1. Les clientèles
2. Les besoins de qui?
3. La participation de qui?

B. LA SIGNIFICATION SOCIALE DE LA FORMATION SUR MESURE 130

1. Le sens de quelques caractères communs
a) L'adaptation au changement technologique
b) Vers une socialisation critique
2. L'impact des caractères différenciés

INTRODUCTION

Les collèges d'enseignement général et professionnel ont été créés par la loi 21 au printemps 1967. Dès septembre de la même année, douze (12) cégeps, issus d'instituts de technologie ou de collèges classiques, ouvraient leur porte une première fois. Du même coup, douze (12) services d'éducation permanente, comme le prévoyait l'organigramme des nouveaux collèges, organisaient leurs premières activités de formation des adultes. De 1967 à 1975, le nombre de cégeps et celui des services d'éducation des adultes, comme on tend à les nommer maintenant, est passé de treize (13) à trente-sept (37).

A l'automne 1968, les coordonnateurs de l'éducation permanente se réunissaient à deux reprises grâce à l'initiative et à l'appui de l'Institut Canadien d'éducation des adultes (I.C.E.A.). En 1969, la Fédération des cégeps acceptait la formation d'une commission des coordonnateurs d'éducation permanente. C'est du travail de cette commission, carrefour de l'éducation des adultes au collégial, qu'est née l'idée de formation sur mesure.

A l'automne 1969, la Commission et la Fédération demandaient à l'I.C.E.A. de faire l'étude des orientations de l'éducation des adultes au collégial en mesurant, en particulier, l'écart entre les objectifs visés, les objectifs effectivement poursuivis et les objectifs atteints dans les services d'éducation des adultes. Les conclusions de cette recherche (1) étaient étudiées par l'assemblée générale de la Commission en mars 1970 et conduisaient en octobre et mars suivants à une décision par la même assemblée sur les objectifs de l'éducation des adultes dans les cégeps. (2)

---

(1) Bélanger Paul, Pâquet Pierre, Problématique de l'éducation des adultes dans les cégeps, in Prospectives, Avril 1970, volume 6, no 2. pp. 104-121.

(2) Rapport de l'Assemblée générale des 25-26 mars 1971, Objectifs de l'Education des adultes dans les collèges d'enseignement général et professionnel, Sous-commission des directeurs de l'Education Permanente, Fédération des cégeps.

L'idée de formation sur mesure est énoncée pour la première fois dans ce document. Elle sera reprise, étayée et approfondie dans trois autres textes de la Commission. Le premier (1) est un document de travail de l'exécutif pour une planification du travail de la Commission. La formation sur mesure constitue l'idée principale de ce document. Les deuxième et troisième (2) ont été produits à la suite de deux sessions d'étude sur la formation sur mesure. L'ensemble de ces documents constituera le point de départ de la recherche et le fondement de sa problématique.

En janvier 1973, le Collège de Valleyfield soumettait à la Direction générale de l'enseignement collégial (D.G.E.C.), dans le cadre des subventions à la recherche et à l'expérimentation, un projet de recherche sur la formation sur mesure. Dans la même année, la Commission et la Fédération se voyaient octroyer une subvention par la Direction générale de l'éducation des adultes (D.G.E.A.) pour une autre recherche sur le même sujet. Au début de l'hiver 1974, les deux institutions, ayant obtenu une réponse positive à leur demande de subvention, s'entendaient pour fondre les deux projets en une recherche plus vaste. Cette recherche commençait au début de février 1974 et s'est terminée avec la rédaction et la parution du présent rapport.

Oeuvre de collaboration, la recherche a demandé la participation de plus de trois cents personnes. On nous permettra de souligner d'abord le travail des chargés de projets qui ont complété un volumineux questionnaire et des coordonnateurs de l'éducation permanente qui ont accepté d'administrer ce questionnaire dans leur collège après avoir soutenu à l'intérieur de la Commission le projet d'une recherche sur la formation sur mesure. Un sondage téléphonique et une série de sept (7) rencontres régionales avaient dénombré au printemps 1974 cent quatre-vingts (180) expériences de formation sur mesure pour l'année scolaire 1973-1974. Cent soixante-quatre (164) questionnaires ont été complétés et retournés aux chercheurs. Le taux de réponse très élevé a atteint 91.1%.

---

(1) Sous-commission des directeurs de l'Education Permanente, L'avenir de l'éducation des adultes au cégep, problématique et questions prospectives, Fédération des cégeps, mars 1972.

(2) Sessions d'études de la Commission des coordonnateurs de l'éducation permanente, La formation sur mesure pour adultes, 1 et 2, Fédération des cégeps, octobre 1972 et mars 1973.

Le comité directeur de la recherche, l'exécutif de la Commission des coordonnateurs de l'éducation permanente, la Fédération des cégeps, la D.G.E.A., la D.I.G.E.C. et le collège de Valleyfield ont fourni tout autant de collaborateurs dont nous avons pu apprécier la qualité et la disponibilité.

C'est la fin d'une recherche, c'est la suite d'une opération de plusieurs années; ce sera, nous le souhaitons, le début d'une étape nouvelle.

CHAPITRE 1

1. LA FORMATION SUR MESURE PAR LES TEXTES: PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE

La recherche sur les expériences de formation sur mesure, réalisées au cours de l'année scolaire 1973-1974, s'inscrit dans le contexte d'un effort de conceptualisation et de mise en commun des expérimentations au sein de la commission des coordonnateurs de l'éducation des adultes des cégeps. Au point de départ de la recherche cinq documents, déjà cités, ont produit une littérature abondante sur le sujet. L'analyse de cette littérature permettra de dégager une problématique de la formation sur mesure et un ensemble de questions qui constitueront les fondements de cette recherche avant tout exploratoire.

A. LES ELEMENTS D'UNE PROBLEMATIQUE

L'examen de la littérature disponible sur la formation sur mesure a permis d'en retracer les sources, de la situer dans ses intentions, dans ses opérations et dans son organisation, de cerner quelques problèmes et contraintes qui limitent sa dynamique. Cette approche aura conduit à une première définition descriptive et à l'intuition de quelques hypothèses que reprendront les questions de recherche et que situera, au chapitre suivant, le cadre théorique que nous avons retenu. On doit noter ici que la simple lecture des documents sur la formation sur mesure démontre rapidement qu'elle n'est pas le fruit d'une théorie particulière de l'éducation. Elle est plutôt le produit de l'expérience vécue en éducation des adultes au niveau collégial dès les premières années de son existence. Elle subit d'ailleurs toutes les conséquences, entre autres l'ambiguïté, d'une pensée qui se fait au cours d'une action.

1. LES STIMULI DE DEPART

Les documents étudiés réfèrent constamment aux mêmes éléments pour justifier ou expliquer l'effort de renouvellement que devrait connaître l'éducation des adultes au collégial. Selon ces éléments, la formation sur mesure serait née de la nécessité de trouver des clientèles nouvelles avec la disparition progressive de la formation des maîtres au collégial et l'importance accrue de la vocation des collèges en formation professionnelle. Cette première nécessité aurait demandé que soient renouvelées les méthodes et les techniques d'approche des clientèles d'adultes.

La formation sur mesure aurait donc été suscitée par une économie de recrutement, comme le souligne une des principales conclusions de la recherche de l'I.C.E.A. (1) Cette économie serait une des conséquences du régime de l'auto-financement. Elle correspondrait à une conception de l'éducation organisée comme une distribution de services multiples et variés à rendre au plus grand nombre.

Inspirée d'une autre source, la formation sur mesure aurait été commandée par la nécessité de respecter les clientèles d'adultes et d'adapter les activités éducatives à ce qu'elles sont. Cette nécessité répond d'une part à l'économie de recrutement - il est nécessaire de satisfaire une clientèle pour la conserver et la multiplier - et d'autre part à une prise de conscience des caractéristiques spécifiques des clientèles d'adultes, suffisamment marquées pour les différencier des jeunes et pour exiger certaines adaptations ou certaines inventions.

Reliée aux exigences d'une économie de recrutement et à la recherche d'une adaptation pédagogique, la formation sur mesure se définit en un premier temps par deux notions qui commanderont dans la pratique éducative deux opérations. Apparaissent d'abord les notions de besoin et de programmation adaptée ou nouvelle en fonction des besoins découverts. Il est à remarquer qu'on parle beaucoup plus de l'opération recherche des besoins et de l'opération programmation conséquente à cette recherche, que de la notion même de besoin, de son sens et de l'orientation à lui donner dans la pratique. Et la priorité est d'abord accordée aux besoins et aux

---

(1) Bélanger Paul, Pâquet Pierre, Problématique de l'éducation des adultes dans les cégeps, in Prospective, Avril 1970, volume 6, no 2, pp. 104-121.

programmes de formation ou de perfectionnement professionnels. Quoiqu'il en soit, la notion de besoin devient prioritaire et manifeste le rapprochement plus ou moins désintéressé des services d'éducation des adultes de clientèles à découvrir et à satisfaire. Elle consacre aussi l'immédiateté économique, sociale ou culturelle de la formation des adultes. La formation doit devenir immédiatement efficace et rentable même si on ne précise pas de quelle efficacité et rentabilité il s'agit, au profit de qui elle doit l'être et en quel sens.

Apparaît en second lieu, comme une greffe que l'organisme premier reçoit plus ou moins, la notion de participation des adultes et des groupes d'adultes aux phases du processus éducatif intégré et unifié. Les phases, au nombre de six, vont de la recherche des besoins à l'évaluation, en passant par l'expression des besoins, la définition des objectifs, la programmation, le choix et la réalisation des méthodes, des techniques et des activités éducatives.

Si les premières notions apparaissent à la suite de la pratique de l'auto-financement et de l'adaptation pédagogique aux clientèles d'adultes, la notion de participation semble plutôt issue d'une conception particulière de la formation même si l'expérience pédagogique aurait pu suffire à la faire naître et qu'elle a sans doute contribué à la susciter.

De fait entre le souci de satisfaire une clientèle pour la mieux conserver et le souci de situer l'adulte ou le groupe d'adultes au coeur du processus éducatif, il y a place pour une simple adaptation pédagogique, pour une nouvelle théorie de l'apprentissage ou pour une conception globale d'une éducation renouvelée. Et il semble que la participation se soit située autant à un pôle qu'à l'autre dans une variété d'orientations et d'applications.

La formation sur mesure apparaît donc, à la lumière des textes qui tentent de la définir, comme un effort d'adaptation et de renouvellement des pratiques éducatives en éducation des adultes dans les collèges par l'orientation de ces pratiques vers une recherche constante des besoins, une programmation adaptée ou nouvelle en fonction de ces besoins et par une participation plus ou moins étendue des adultes aux phases du processus éducatif.

2. LES RESISTANCES

L'analyse des documents antérieurs à la recherche sur la formation sur mesure révèle un constant tiraillement entre la volonté d'adapter ou de transformer un système éducatif au profit des clientèles d'adultes et la conscience des contraintes et des problèmes, en somme des résistances de ce système devant le changement souhaité.

Cette démarche hésitante, où il y a place pour plusieurs positions et oppositions entre le changement absolu et le statu quo, maintiendra quelques ambiguïtés fondamentales qui semblent avoir produit une réduction des intentions premières de la formation sur mesure. Selon la littérature existante, cette dernière se définit comme un ensemble d'opérations nouvelles qui impliquent une ouverture sur la clientèle et sur le milieu pour en connaître les besoins de formation. Ces opérations commandent une transformation des formats et des contenus de formation pour satisfaire ces besoins. Elles requièrent une reconnaissance plus ou moins actualisée du caractère personnel de tout acte éducatif en favorisant la participation aux étapes du processus éducatif.

Cet ensemble de "nouveautés" souhaitées s'inscrit toutefois dans un système complexe d'éducation déjà établi qui constitue, toujours d'après le contenu des textes étudiés, beaucoup plus une limite qu'un support au développement de la formation sur mesure.

Plus la nouveauté désirée aura de l'envergure, plus le système établi aura tendance à réduire ou à refuser le changement qu'on lui impose. Le système d'éducation repose sur des conceptions, des politiques, des stratégies, une organisation, des pratiques enracinées dans une tradition et une culture qui ont de l'âge. La formation sur mesure, dans les transformations qu'elle cherche à apporter, dans ces "nouveautés" qu'elle cherche à implanter, doit affronter la force d'inertie ou de résistance de ce système établi.

Cette force a d'autant plus d'impact qu'elle joue dans le contexte d'une intégration non définie de la formation des adultes à des institutions orientées administrativement, pédagogiquement et sociologiquement vers une clientèle jeune. Cette absence totale de définition de l'intégration, prônée par la DIGEC et par la plupart des collèges, est loin d'impliquer que l'intégration effective ait été sans orientation. Au contraire elle ne pouvait que favoriser la tendance naturelle de tout système établi à assimiler et à conformiser les éléments marginaux qui risquent de remettre en question les façons de faire, les normes et plus profondément les valeurs qui le sous-tendent.

L'examen de la littérature met l'accent sur un ensemble de contraintes qui peuvent être ramenées à deux obstacles majeurs, qui sont autant de résistances et qui se cachent derrière la logique de l'auto-financement et de la qualité à assurer dans la formation à donner. Au nom des contraintes financières, on refusera le personnel de chercheurs et d'animateurs qu'exige la formation sur mesure. Pour sauvegarder la qualité de la formation, on résistera au changement de programmation, à l'introduction d'une participation trop poussée, aux transformations des temps, de la durée, des formats.

Le mode d'auto-financement et le respect de standards établis tant dans les contenus, les méthodes que dans l'organisation des services, apparaissent comme autant de facteurs d'intégration de l'effort d'adaptation et de renouvellement des pratiques éducatives que constitue la formation sur mesure.

Il y aura donc tendance dès le point de départ de la formation sur mesure à réduire ses "nouveautés" aux cadres et aux modèles établis, à ramener la recherche des besoins à une politique de relations publiques mieux organisée, à une meilleure publicité, à caser et à fixer les programmations nouvelles dans un cahier spécial de programmes correspondant à des besoins spécifiques - on parlera alors de formation spécifique plutôt que de formation sur mesure - à confiner la participation au champ restreint de la relation pédagogique, comme étant un mode d'adaptation visant une plus grande satisfaction.

3. ABSENCE DE DEFINITION DES OBJECTIFS

Issue d'un problème de développement à forte consonnance financière et d'une nécessité d'adapter ou d'inventer des programmations et une pédagogie plus adéquates, la formation sur mesure se heurte à deux objections majeures qui ont une parenté évidente avec les problèmes qui l'on fait naître. Née de l'auto-financement, on lui reproche de coûter trop cher et de n'être pas rentable. Née d'un souci d'adaptation ou de renouvellement pédagogique pour une formation plus efficace, on lui reproche l'immédiateté de son approche fondée sur la mesure des besoins et la trop grande importance qu'elle accorde au vécu et à l'expérience des adultes qui compromettraient l'administration de standards éprouvés, garanties d'une formation sérieuse et à long terme.

Il est intéressant de constater dans la littérature existante que la tension entre la formation sur mesure et le système établi se fait en termes d'opérations nouvelles opposées aux normes et aux règlements expérimentés. L'opposition des objectifs n'apparaît pas, même dans le cas où on s'efforce de justifier la participation aux phases du processus éducatif.

L'absence d'une définition des objectifs tant de la formation traditionnelle que de la formation sur mesure conserve aux efforts de conceptualisation dans la littérature existante un caractère marqué d'ambiguïté qui devrait normalement se répercuter dans le champ des expériences. On parle des besoins de formation mais on n'établit pas de quels besoins il s'agit, des besoins de qui? L'adaptation et l'invention de programmations se fait selon quels objectifs et en faveur de qui? Même la participation qui apparaît se fonder sur une conception de l'homme autodéterminé n'est pas clairement établie dans une orientation précise. Cette ambiguïté, née d'une absence de définition des orientations, en plus de laisser prévoir une variété de "formations sur mesure", tant au plan des objectifs visés et poursuivis qu'à celui des moyens retenus, risque de contribuer à la réduction du renouvellement souhaité des pratiques éducatives et à un renforcement du système qu'on voulait au point de départ transformer.

Stimulée par l'expérience accumulée en formation des adultes, contrôlée par un système organisé en fonction d'une clientèle autre, orientée par l'inspiration du moment, en somme par les projets rendus possibles à cause d'un financement disponible, la formation sur mesure cherche sa voie à travers plusieurs chemins. Les textes qui soutiennent les premières élaborations de la formation sur mesure comme concept et comme expérience, la présentent comme une adaptation ou un renouvellement diversifiés des pratiques éducatives que limitent les résistances intégrationnistes du système établi et l'absence d'une clarification des objectifs et des orientations.

C'est dans ce contexte qu'apparaît le projet d'une recherche sur la formation sur mesure.

B. LES QUESTIONS DE RECHERCHE

L'objectif central du projet de recherche sur la formation sur mesure est de clarifier par une observation et une analyse de la réalité des expériences qui concrétisent le concept, l'ambiguïté des premiers efforts de conceptualisation et de mise en commun des expérimentations. Cette ambiguïté se manifeste à travers les textes partout où le consensus n'a pu être atteint. On peut la résumer dans les termes suivants.

S'il existe un consensus sur la base des opérations recherche des besoins et programmation adaptée ou nouvelle, la cohésion s'affaiblit quand on introduit l'idée de participation à toutes les phases du processus éducatif. Les tensions au niveau de l'acceptation et de la compréhension de cette dimension de la formation sur mesure manifestent un conflit latent beaucoup plus profond quant aux objectifs à poursuivre dans cet effort d'adaptation ou de renouvellement des pratiques éducatives.

S'il existe un consensus sur l'importance des obstacles au développement de la formation sur mesure, la cohésion s'affaiblit quand on tente de cerner et de situer la question. Si on s'entend pour regrouper les contraintes autour des problèmes de financement et d'intégration, on n'arrive pas à une cohésion sur une politique et sur un mode de financement, sur une définition et sur l'acceptation ou le rejet de l'intégration. On retrouve ici encore le problème de l'absence d'une définition partagée des objectifs.

La formulation du projet de recherche traduit simplement en termes d'objectifs de recherche les inquiétudes et les interrogations qu'ont inspirées l'expérience et la réflexion des praticiens, surtout des administrateurs de la formation sur mesure.

1. A LA RECHERCHE DES CARACTERISTIQUES GENERALES

La recherche se devait d'abord d'inventorier et de cerner le champ de la formation sur mesure pour l'année scolaire 1973-1974 (le nombre d'expériences en cours, leur répartition par région, le nombre de

personnes et d'inscriptions qu'elles regroupent en rapport avec la clientèle globale des services, les caractéristiques des clientèles, les secteurs de formation et les catégories de disciplines impliquées, etc.). Il s'agissait d'accumuler des données générales qui constituent le fond de scène de toute recherche.

2. A LA RECHERCHE DES TYPES OPERATIONNELS

Le deuxième bloc d'interrogations portait essentiellement sur les opérations qui organisent et structurent le contenu et le fonctionnement des expériences de formation sur mesure. Ces questions demandent une description des phases du processus éducatif axé sur les notions fondamentales de besoin et de participation. Cette description devrait conduire à l'élaboration de différents types opérationnels de la formation sur mesure. En somme il s'agit de savoir qu'est-ce qui se fait et comment ça se fait? Cette formulation rejoint d'ailleurs la première conclusion de l'analyse de la littérature qui constate que la formation sur mesure se présente comme un effort d'adaptation et de renouvellement des pratiques éducatives. La recherche devrait donc décrire et analyser les opérations et l'organisation de ces pratiques, nées de l'idée de formation sur mesure.

3. A LA RECHERCHE DES IMPLICATIONS

Le troisième groupe de questions est polarisé par un objectif non formulé de développement de la formation sur mesure. Ces questions demandent de pousser l'analyse autour des implications de la formation sur mesure sur le régime administratif et le régime de formation des collèges. Derrière les implications, il y a la référence aux résistances et aux obstacles déjà rencontrés dans le contexte d'une intégration qui se manifeste sur les plans administratifs et pédagogiques par le problème de l'auto-financement et du respect des standards établis.

Nous retrouvons la deuxième conclusion de l'analyse des textes sur la formation sur mesure qui tentent de cerner les obstacles au développement des nouveautés souhaitées.

4. A LA RECHERCHE DES TYPES DE FORMATION SUR MESURE ET DE LEURS FACTEURS EXPLICATIFS

Strictement le projet de recherche ne définissait aucun objectif d'évaluation des expériences et de la formation sur mesure dans son ensemble. Le projet aurait pu demander explicitement, en plus d'une description, une analyse de la relation fonctionnelle entre les opérations (les phases du processus éducatif) au sein des expériences, de mesurer l'écart entre les objectifs visés et les objectifs poursuivis, d'évaluer la relation entre l'ensemble plus ou moins logique des opérations et l'atteinte des objectifs fixés et d'identifier les facteurs explicatifs clefs soit au niveau des attentes des individus, des groupes, des agents de formation et des organismes impliqués, soit à celui plus profond ou plus lointain de l'environnement global (des lois, des régimes administratifs et pédagogiques, des facteurs socio-culturels).

Implicitement toutefois, le projet appelle une recherche d'évaluation. Quand on demande de dégager des modèles d'opérationnalisation d'une description d'un ensemble d'expériences en fonction de critères définis, on ne peut échapper à l'analyse de la relation fonctionnelle entre les phases du processus éducatif vécu au cours de ces expériences. Et cette analyse ne peut s'abstenir logiquement, à moins qu'on le fasse pour des raisons politiques, de faire le lien entre les fins et les moyens, entre les objectifs et les opérations. Si en plus d'être informé, on veut comprendre ce qui se fait et comment ça se fait, il est nécessaire de savoir ce que l'expérience visait et pourquoi elle s'est réalisée de telle façon et selon telle logique de fonctionnement.

Quand on demande d'analyser les implications des expériences sur le régime des collèges, on demande de mettre en lumière les points de tension sinon de conflit qui freinent le développement de la formation sur mesure. On demande de déterminer quels sont, parmi les éléments nouveaux qu'introduisent les expériences, ceux que le système établi accepte, modifie ou rejette.

La compréhension du jeu des oppositions et des intégrations réciproques ne peut jamais être totale sans que ne soit touché le niveau des objectifs, lieu privilégié de la justification, donc de la raison première, des projets, des stratégies et des opérations.

Les questions d'évaluation devraient porter essentiellement sur la relation fonctionnelle qui existe entre les phases des différents types opérationnels par rapport aux deux principaux critères de la formation sur mesure, les notions de besoin et de participation, et par rapport à une typologie des objectifs poursuivis. Les résultats de cette analyse des opérations et des objectifs devraient être mis en relation avec certains facteurs explicatifs, entre autres avec les principaux éléments organisationnels des expériences et les principales contraintes qu'elles subissent. L'évaluation ainsi conçue ne rend évidemment pas compte de la richesse, de la complexité et de la dynamique des expériences de formation sur mesure. Elle se restreint à l'analyse du jeu de la mécanique et des orientations de la formation sur mesure à partir d'une observation forcément statique des expériences en cours par l'administration et l'analyse d'un questionnaire. Si elle ne trahit pas la réalité, elle n'en donne qu'une vision partielle que devrait compléter une autre recherche par l'observation et l'analyse des relations entre, d'une part les attentes de la clientèle, les objectifs des organismes impliqués, le projet des agents et d'autre part, le contenu et les résultats de l'intervention, l'agencement de ses opérations et l'impact de ses techniques, relations conditionnées par le poids de l'environnement et ces facteurs organisationnels.

En somme, par la poursuite de ces quatre objectifs, la recherche devrait permettre d'inventorier, de décrire, de dégager les types d'opérations que supposent les expériences de formation sur mesure réalisées au cours de l'année scolaire 1973-1974. Elle devrait analyser les implications de ces expériences sur le régime des collèges pour cerner les transformations requises par leur développement. Elle devrait enfin, par une étude des objectifs visés et par la relation entre opérations et objectifs, dégager les types de formation sur mesure et rechercher, en particulier du côté de l'organisation, les facteurs explicatifs de cette réalité nouvelle dans les collèges.

CHAPITRE 2

2. LES NOUVEAUX MODES D'INTERVENTION EDUCATIVE DANS LE SYSTEME SOCIAL

Toute recherche est fondamentalement orientée par le type et par l'agencement logique des questions qu'elle pose à un objet circonscrit, découpé dans la réalité.

La présente recherche sur les expériences de formation sur mesure s'inspire de la théorie de l'intervention éducative dans le système social (1) pour formuler un ensemble logique de définitions et de propositions qui lui serviront de cadre et de guide. Cette théorie permettra, non pas de remplacer, mais de situer et de préciser la problématique et les questions de recherche déjà formulées. Elle permettra de définir et d'interroger le caractère de nouveauté dont se réclament les expériences de formation sur mesure tant au niveau de leur fonctionnement que de leur efficacité, de leurs opérations que de leurs résultats.

La recherche aurait pu choisir pour le même objet une dimension uniquement psychologique et vérifier, par exemple, l'impact des activités éducatives nouvelles sur l'image que se font d'eux-mêmes les individus qui y participent. Elle aurait pu adopter un point de vue strictement psycho-pédagogique et pousser l'analyse sur les résultats des méthodes, des techniques et des activités pédagogiques réalisées en formation sur mesure. En choisissant la théorie de l'intervention éducative dans le système social, nous avons opté pour une orientation psycho-sociologique qui met l'accent sur l'analyse des opérations et des objectifs des interventions en relation avec le système social qu'elles contribuent à maintenir ou à transformer. Ce choix nous a été commandé par les fondements mêmes de la formation sur mesure qui se définit comme un effort d'adaptation et de renouvellement des pratiques éducatives axé sur la recherche et la satisfaction des besoins de formation des individus et des groupes, satisfaction qui peut impliquer leur participation à toutes les phases du processus éducatif.

---

(1) Paul G. Bélanger, Pierre Pâquet, Jocelyne Valois, Formation des adultes et contradictions sociales, in Sociologie et Sociétés, Vol. 5, no 1, mai 1973, P.U.M.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Toute activité éducative peut être considérée comme une intervention organisée d'un ou de plusieurs agents auprès d'un individu ou d'un groupe pour favoriser le développement d'attentes, l'acquisition de savoir ou d'habiletés, l'intériorisation de valeurs, le changement d'attitudes et l'apprentissage de nouveaux modes de fonctionnement qui permettront d'exercer de manière plus ou moins critique ou créative des rôles dans la société.

L'ensemble des opérations d'une intervention a une signification sociale que l'analyse des résultats de cette intervention permet de déceler. L'orientation d'une intervention éducative dépasse largement la mécanique de ses opérations et le sens de ses objectifs pédagogiques. Elle se rattache toujours à des valeurs et à des modèles sous-jacents qui sont en relation directe avec les rapports sociaux qu'elle implique.

> "En ce sens il ne peut y avoir d'intervention sociale neutre, ou, dans un autre langage, il n'y a pas de séparation entre les fins (objectifs) et les moyens (fonctionnement, mécanique) de cette intervention... Aussi faut-il vérifier empiriquement l'orientation effective des moyens aux valeurs et mesurer sa distance par rapport aux fins connues." (1)

Avant d'examiner théoriquement l'univers des opérations d'une intervention éducative, nous analyserons ses orientations possibles par rapport au système social.

A. L'INTERVENTION EDUCATIVE ET SES ORIENTATIONS PAR RAPPORT AU SYSTEME SOCIAL

Plus l'éducation des adultes se développe, surtout celle qui est systématiquement organisée et diffusée, plus se multiplient les interrogations sur sa rentabilité et sur son efficacité pour le développement

---

(1) Bélanger Paul, Pâquet Pierre, Valois Jocelyne, op. cit. p. 25.

des personnes et des sociétés. Les interrogations les plus sévères pourraient prendre la forme suivante.

L'éducation formelle des adultes ne contribue-t-elle pas tout simplement au maintien des disparités socio-économiques et socio-culturelles entre les individus et les collectivités? L'éducation des adultes, en se préoccupant d'adapter personnes et populations au changement, en particulier au changement technologique, ne sert-elle pas finalement à les maintenir dans une situation de dépendance face à ce changement qui fait la richesse d'une minorité? L'éducation des adultes réussit-elle parfois à dépasser la fonction de reproduction des inégalités, pour favoriser la promotion des individus et des collectivités par une maîtrise de leur propre changement?

C'est à ce type de questions que fait écho la théorie de l'intervention éducative dans le système social, en privilégiant l'éclairage qu'apporte l'étude des finalités sociales et collectives de toute activité éducative pour la compréhension de ses opérations et de son orientation dans la transformation non seulement des individus mais surtout des rapports sociaux.

1. L'EDUCATION DES ADULTES ET SES FONCTIONS D'INTEGRATION ET D'ADAPTATION

Selon le modèle systémique d'analyse de l'action sociale de Talcott Parsons, l'éducation des adultes peut être considérée comme un ensemble structuré et ordonné de conduites humaines orientées par les attentes des différents acteurs, par les rôles qu'ils accomplissent, par les valeurs, les normes et les modèles qu'ils respectent.

Dans ce modèle structuro-fonctionnaliste, tout système d'action sociale répond à différents besoins d'une société, il assume différentes fonctions. A chacun des besoins correspond une structure qui est l'organisation des activités humaines comme réponse institutionnalisée au besoin. On trouvera, correspondant à ces besoins catégorisés, des structures et des institutions économiques et politiques, des formes de solidarité et de contrôle, des structures et des institutions éducatives.

L'éducation des adultes, comme l'éducation des jeunes, répond au besoin qu'a toute société d'initier ses membres aux finalités qu'elle poursuit, aux modèles et aux moyens dont elle dispose pour les atteindre. L'éducation remplit donc une fonction de socialisation que Guy Rocher définit comme "le processus par lequel la personne humaine apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socio-culturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre". (1) Cette définition s'attarde à préciser ce qui se passe chez une personne qui s'éduque et laisse entendre que le processus se déroule sans heurt et qu'il atteint toujours le but de son parcours.

Si, au lieu d'adopter la perspective du développement de la personne, on considère les effets sociaux et collectifs de la socialisation, en somme les résultats de l'éducation, on observe que la définition de Guy Rocher attribue à l'éducation une double fonction d'intégration et d'adaptation des membres d'une société. Ainsi définie, l'éducation, par la socialisation qu'elle réalise, contribue à la reproduction et au renforcement des modèles culturels et des rapports sociaux d'une société, même si cette société est soumise à un changement technologique rapide et constant.

L'intégration (2) implique une conformisation des acteurs sociaux et de leur action aux modèles culturels dominants et plus profondément le maintien du système de rapports sociaux et des orientations (valeurs, normes, modèles) qui légitiment cette structuration. Dans un contexte de changement technologique, l'intervention éducative pourra, sans remettre en question la structuration et sa légitimité existantes, modifier les pré-requis et les attentes attachés à certains rôles, réajuster les normes habituelles de l'action sans en changer les orientations profondes. En ce sens, elle visera une adaptation des acteurs sociaux à des situations et à des rôles nouveaux.

---

(1) Rocher Guy, Introduction à la sociologie générale, Tome I, HMH, Montréal 1968, p. 119.

(2) Paul Bélanger, Pierre Pâquet, Jocelyne Valois, L'office franco-québécois pour la jeunesse dans la dynamique sociale québécoise, I.C.E.A., Montréal, juin 1973, p. 26.

Ainsi définie, la socialisation ne rend pas compte des phénomènes de résistance, de déviance, de tensions, de conflits et de marginalité propres à nos sociétés. Ces phénomènes, dans la théorie structuro-fonctionnaliste de Parsons, sont interprétés en termes de dysfonctions que d'autres activités de socialisation viendront corriger. Sur le plan de l'action, cette interprétation a conduit à un ensemble de correctifs, non pas pour transformer le système d'action sociale et ses fondements culturels mais pour favoriser une meilleure intégration des éléments marginaux à ce système. L'échec partiel ou total de ces programmes d'action, entre autres en éducation des adultes et en animation sociale en milieux défavorisés, aura permis de prendre conscience de l'impossible neutralité des théories sociales et de l'importance de la notion de conflit dans les rapports sociaux pour l'analyse et l'interprétation de l'éducation et de la socialisation.

2. L'EDUCATION DES ADULTES ET LA FONCTION DE SOCIALISATION CRITIQUE

Si l'ensemble des conduites éducatives contribue, dans une société donnée, à l'intégration et à l'adaptation de ses membres, il en existe toujours qui s'inscrivent en marge de ces fonctions et semblent les contredire. L'éducation des adultes, comme sous-système d'action sociale, a largement contribué, par la courte durée du cycle complet de la formation des adultes, à mettre en lumière la non-fonctionnalité de certaines institutions ou de certaines interventions. Elle a contribué à démontrer, d'une part, la fausse neutralité des mécanismes et des agents de socialisation et, d'autre part, par les échecs de certaines interventions, l'existence possible d'alternative culturelle et sociale.

Il est vrai que toute conduite éducative et que tout système d'action éducative visent l'intégration et l'adaptation des membres d'une société ou d'une partie de société. Cependant, à cause du pluralisme culturel de nos sociétés et des tensions entre leurs différents groupes sociaux, on ne peut se satisfaire d'une analyse de l'activité éducative en termes uniquement de fonctionnalité ou de dysfonctionnalité par rapport à un système forcément perçu comme unitaire.

Le système d'éducation, donc de socialisation, d'une société se fonde sur le système culturel, qui repose sur le pouvoir d'agents dominants qui ont à maintenir ce pouvoir et qui se l'assurent par le contrôle des moyens de socialisation. Les groupes qui résistent à ce pouvoir ou à ces mécanismes d'intégration ou d'adaptation se rattachent à d'autres modèles culturels qui les socialisent sans doute, mais de façon critique,

et qui peuvent aller jusqu'à la dé-socialisation et à une re-socialisation par rapport au système dominant. L'activité éducative, par certains sous-systèmes d'action sociale qu'on retrouve entre autres en éducation des adultes et surtout quand elle s'inscrit dans les tensions ou les conflits qui surgissent de la dynamique des rapports sociaux, peut remplir une fonction de socialisation critique.

La socialisation critique "réfère pour sa part à une conception de la société où les orientations aux valeurs institutionnalisées et légitimées sont le produit et l'enjeu de rapports conflictuels entre groupes sociaux aux intérêts et systèmes d'orientations divergents..." "Elle rend compte des actions porteuses d'un projet de transformation de la société. C'est d'ailleurs l'état des rapports sociaux à un moment donné qui conduit des groupes à des actions d'une telle visée. Cette orientation implique une critique non seulement des moyens utilisés pour atteindre les fins légitimées, mais aussi des fins mêmes, au nom d'une conception de la société où serait acquise la participation dans la définition de ses objectifs au sens de la transformation de l'histoire." (1)

3. LA FORMATION SUR MESURE ET LA NOUVEAUTE DE SES FONCTIONS EDUCATIVES

L'éducation des adultes peut être définie comme l'ensemble structuré et ordonné des actions humaines orientées par les attentes des différents agents impliqués, par les rôles qu'ils accomplissent, par les modèles, les règles et les valeurs qu'ils respectent, ensemble qu'une société se donne pour encadrer, soutenir et orienter le processus par lequel les personnes et les groupes d'âge adulte feront l'apprentissage des éléments socio-culturels de leur milieu, les intégreront à la structure de leur personnalité, s'adapteront à leur environnement social et deviendront des éléments dynamiques dans la reproduction, la transformation ou la ré-invention du fonctionnement et du développement de cette société.

L'éducation des adultes peut devenir facteur de changement social, et non seulement facteur d'adaptation au changement, si elle contribue à la transformation effective de l'ordre social ou culturel dans un de ses éléments ou dans son ensemble.

---

(1) Paul Bélanger, Pierre Paquet, Jocelyne Valois, L'office franco-québécois pour la jeunesse dans la dynamique sociale québécoise, I.C.E.A., Montréal, juin 1973, p. 26.

La formation sur mesure qui s'est définie comme un effort d'adaptation et de renouvellement des pratiques en éducation des adultes en se fondant sur le diagnostic des besoins de sa clientèle, sur le respect de ces besoins dans la définition de ses objectifs et de ses programmes et parfois sur la participation des individus et des groupes qu'elle implique à l'ensemble de ses opérations, se situe au centre d'une dynamique des rapports sociaux. En plus de vérifier la nouveauté de ses opérations, la recherche devrait vérifier celle de ses orientations. L'analyse des expériences devrait révéler certains indices de leur signification sociale, de leur fonction d'intégration, d'adaptation ou de socialisation critique, même si l'objectif premier de la recherche est d'en explorer d'abord la mécanique et ses objectifs opérationnels. L'étude des orientations qui se dégagent de cette mécanique et de ses objectifs par une mise en relation avec la nature des besoins, leurs origines, les objectifs des expériences et le sens de la participation, devrait permettre une approche des orientations de ces nouveaux modes d'intervention éducative dans le système social.

Compte tenu des éléments de la problématique, on peut émettre l'hypothèse que la formation sur mesure et les nouveaux modes d'intervention éducative qu'elle initie seront orientés majoritairement par des visées d'adaptation de ses clientèles au changement technologique. Définies en fonction du perfectionnement professionnel, centrées sur la connaissance des besoins de formation et sur le renouvellement des pratiques éducatives, les expériences de formation sur mesure devraient se caractériser par une recherche et une expérimentation des nouveaux moyens éducatifs en vue d'une meilleure adaptation, donc d'une plus grande efficacité, des acteurs sociaux impliqués dans l'exercice des nouveaux rôles que le changement leur impose. Cette adaptation, par l'ampleur accordée à la participation - surtout si on la définit comme une fin à poursuivre et non seulement comme un instrument pédagogique - pourra conduire à une nouvelle définition des situations auxquelles on voulait d'abord s'adapter, et commander par la socialisation critique des transformations autant du côté de la situation que du côté des acteurs sociaux.

B. L'INTERVENTION EDUCATIVE ET SES OPERATIONS

L'analyse complète de toute intervention éducative demanderait que soient distingués trois paliers: le palier des opérations, le palier des interventions entre les agents impliqués et le palier proprement sociologique.

La recherche ne pourra pas, en se limitant à l'administration et à l'analyse d'un questionnaire, approfondir également l'étude de chacun des trois paliers. À cause des objectifs privilégiés, elle accordera beaucoup plus d'attention au palier opérationnel réservant aux paliers interactionnel et sociologique une exploration élémentaire et surtout une démarche ultérieure.

1. L'ANALYSE DES OPERATIONS

L'étude du plan opérationnel d'une intervention éducative constitue une systématisation de l'événement qui respecte, en les précisant, le fonctionnement et le cadre de référence des agents.

L'examen de la documentation sur la formation sur mesure a révélé l'existence de six opérations auxquelles se réfèrent les praticiens des expériences d'intervention éducative nouvelle en éducation des adultes dans les collèges. Ces opérations sont perçues comme autant de phases du processus éducatif vécu par les individus et par les groupes au cours de ces interventions. Il s'agit de la recherche des besoins de formation, de l'expression des besoins, de la définition des objectifs, de la programmation des contenus et des activités de formation, du choix et de la réalisation des méthodes, des techniques et des activités pédagogiques et de l'évaluation.

a) Les notions fondamentales

L'analyse des opérations des expériences ne peut ignorer les trois notions qui constituent les fondements de ces expériences: le besoin, la participation et le processus éducatif.

La notion de processus éducatif comporte tout au long des écrits sur la formation sur mesure une ambiguïté qu'il importe de dissiper dès le point de départ. Cette notion oscille constamment entre l'idée de développement de la personne et celle du déroulement opérationnel et organisationnel d'une intervention. Le processus éducatif peut référer à la démarche intérieure de toute personne en situation d'apprentissage. Il définit alors le cheminement que poursuit une personne "au cours d'une expérience d'apprentissage vécue dans une activité d'apprentissage, qui se traduit par une acquisition de savoir, de savoir-faire mais surtout par un accroissement de l'être, qui se produit dans l'univers intérieur de l'être, mesurable par l'intermédiaire de comportements observables mais inaccessibles directement par l'observateur extérieur à l'être". (1)

Les phases de ce processus intérieur sont définies entre le pôle de la conscience et celui de l'action. Elles vont de la perception d'un objet significatif pour la conscience à la maîtrise de cet objet au niveau de l'action en passant par son exploration et son analyse.

Le processus éducatif peut aussi référer à la démarche et à ses opérations que proposent un ou des agents formateurs à un individu ou à un groupe en fonction de certains objectifs d'apprentissage ou à la démarche et à ses opérations que se définissent un individu ou un groupe en fonction d'objectifs d'apprentissage qu'ils auront choisis à l'aide d'un ou de plusieurs agents formateurs. Il s'agit ici du processus d'intervention, terme que nous retiendrons au cours de la recherche pour le distinguer du processus intérieur qu'on nommera processus d'apprentissage. Selon que l'accent sera mis sur l'auto-détermination ou sur l'imposition des objectifs et des activités d'apprentissage, le processus d'intervention aura tendance à se définir en référence au processus opérationnel ou au processus personnel intérieur. Cette double tendance constitue l'essentiel de l'ambiguïté déjà soulignée. Si l'intervention éducative est pré-déterminée, le processus d'intervention sera d'abord fondé sur la recherche des besoins et sur une programmation pré-établie qui n'implique pas la participation de l'individu ou des groupes. Si l'intervention éducative est perçue comme un support à une démarche personnelle, le processus d'intervention sera d'abord fondé sur l'expression des besoins et sur une participation de l'individu et des groupes à chacune des phases de ce processus.

---

(1) Angers Pierre, Bouchard Colette, Qu'est-ce que le progrès continu? in Prospectives, Avril 1973.

Quoiqu'il en soit des orientations du processus d'intervention dans le sens d'une participation ou d'une imposition, nous retiendrons ici l'idée d'un agencement plus ou moins logique et chronologique d'opérations extérieures au cheminement intérieur d'une personne en situation d'apprentissage, agencement qui permet de découper les expériences en autant de phases d'intervention éducative.

La littérature théorique sur la notion de besoin est abondante et rend compte de la difficulté de définir une notion qui demande l'énoncé de plusieurs nuances. Nous nous limiterons à préciser que nous l'entendons dans son acception la plus large qui recouvre tout autant les notions d'intérêts et d'aspirations que celles d'attentes et de problèmes rattachés à une situation. Le caractère avant tout exploratoire de la recherche ne demandait pas que ces distinctions soient raffinées. Elle exigeait surtout que soient définis l'origine des besoins, leur mode de détermination et leur poids dans la définition, l'orientation et le développement du processus d'intervention ou de la démarche opérationnelle.

La notion de participation réfère d'une part aux comportements des personnes impliquées dans le processus d'intervention et de chacune de ses phases et d'autre part à l'orientation de cette démarche opérationnelle.

Selon l'orientation de l'intervention éducative, la participation sera définie comme une fin ou comme un moyen. Si elle s'insère dans l'ensemble des objectifs poursuivis, la participation constituera l'élément charnière de l'intervention et l'orientera dans le sens de l'autodétermination des individus et des groupes. Elle sera alors décisionnelle et situera la personne au coeur de la démarche en exigeant d'elle une prise en charge qui dépasse largement l'attention en classe, le choix des travaux ou même l'attribution d'une note.

Si la participation est définie comme un moyen, elle sera réduite au champ de l'instrumentation pédagogique et sera assujettie à une définition plus ou moins pré-établie de la démarche opérationnelle selon qu'il y aura eu consultation ou pas.

L'attention apportée à l'une ou à l'autre des trois notions fondamentales de la formation sur mesure et les différentes combinaisons que réaliseront les expériences de formation sur mesure détermineront dans la suite de l'analyse, les différents types opérationnels et mesureront le caractère de nouveauté dont se réclament ces expériences.

b) Les phases du processus d'intervention

Le cheminement des expériences de formation sur mesure passe par six étapes d'intervention qui théoriquement s'enchaînent comme la mécanique d'une horloge. La réalité ne respecte pas toutefois la même logique et se permet des fantaisies qu'expliquent plusieurs facteurs tout autant du côté des moyens que de celui des fins. Une expérience pourra négliger la recherche des besoins faute de financement. Elle pourra le faire parce qu'on aura plutôt mis l'accent sur une expression poussée des besoins par les participants.

La recherche et l'expression des besoins

La recherche et l'expression des besoins constituent les deux premières phases du processus d'intervention qui pourront parfois être escamotées, confondues entre elles ou assimilées aux modes d'approche des clientèles. Elles n'en constituent pas moins l'opérationnalisation originale de la formation sur mesure, centrée sur les besoins de formation.

Si le processus d'intervention est entendu dans le sens d'une démarche organisationnelle d'une intervention qui implique peu les participants, la recherche des besoins constituera le fondement de ce processus qui normalement devrait se poursuivre par une programmation conçue en fonction du diagnostic des besoins ou de la situation. Si le processus d'intervention est entendu dans le sens d'un déroulement opérationnel d'activités de support au cheminement de personnes ou de groupes en situation d'apprentissage, la recherche des besoins sera plutôt perçue comme une étape préparatoire au processus d'intervention qui se fondera ici sur l'expression des besoins.

La distinction entre recherche et expression des besoins est importante même si dans la réalité on peut les confondre. Leur absence, leur composition, leurs modes de réalisation, leur orientation seront déterminants dans l'élaboration des types opérationnels et des types d'objectifs tirés de l'analyse des expériences.

La définition des objectifs et la programmation

La définition des objectifs et la programmation des contenus et des activités de formation devraient être conséquentes aux phases de détermination des besoins. Il se peut qu'il y ait hiatus entre ces deux

séries d'opérations. Si c'est le cas, on peut émettre l'hypothèse que le souci du besoin ne dépassera pas la préoccupation du recrutement de clientèles nouvelles. Si les objectifs et la programmation se font en fonction des besoins, il faudra mesurer le poids des opérations recherche et expression selon leurs caractéristiques propres. L'étude des sources de la programmation, entre autres de la participation, déterminera les modes de définition et de programmation des objectifs de formation.

Le choix et la réalisation des méthodes, des techniques et des activités pédagogiques

L'ensemble des opérations pédagogiques, de leur choix et de leur réalisation, qui constitue traditionnellement l'univers de la formation, ne devrait pas, même en étant conséquent avec les opérations antérieures, définir la nouveauté des modes d'intervention éducative que représentent les expériences de formation sur mesure. Toutefois, le poids des besoins et de la participation devraient mettre l'accent sur certaines méthodes, techniques et activités pédagogiques. On conçoit mal qu'une expérience fondée sur une expression poussée des besoins et sur une participation orientée vers l'auto-détermination n'utilise que la méthode et la technique magistrales et des activités directives.

L'évaluation

Il faudra distinguer entre l'évaluation de l'apprentissage et l'évaluation de l'intervention. La première renvoie au secteur de la pédagogie et pourrait se voir attribuer les mêmes remarques. Toutefois à cause de l'importance de cette phase, qui est traditionnellement liée à la standardisation et à la certification, il se peut que l'évaluation ait un poids marqué sur la nouveauté des expériences de formation sur mesure.

L'évaluation de l'intervention rappelle les opérations recherche et expression des besoins et la définition des objectifs de l'intervention. Il s'agit d'évaluer les résultats non seulement en termes d'acquisition de connaissances, de développement d'habiletés ou de changement d'attitudes, mais surtout en termes de conséquences ultérieures des acquis de formation sur les différentes situations visées au départ.

L'étude des opérations des expériences de formation et d'apprentissage aura pour but de mettre en relation les différentes parties du système d'intervention, de sa mécanique, en dégageant la fonctionnalité de chacune des opérations sur les autres, compte tenu du poids des notions de besoin et de participation dans le processus d'intervention.

2. L'ANALYSE DES INTERACTIONS

Les opérations d'une intervention, comme pourrait le laisser croire l'analyse des opérations, ne sont ni impersonnelles, ni statiques. Ces opérations sont vécues dans un processus continu par différents agents qui les définissent et les transforment dans un jeu interactionnel. Même si la présente recherche n'a pu espérer pousser l'analyse de ce jeu, il importe d'en situer les éléments pour en comprendre toute la complexité.

Dans une même intervention, on peut retrouver les personnes et les groupes en formation, les formateurs (animateurs, professeurs, personnes-ressources), l'institution de formation et l'institution commanditaire. Chacun de ces agents intervient régulièrement ou sporadiquement dans le processus d'intervention avec ses besoins, ses aspirations, ses intérêts, ses attentes et ses problèmes qui ne sont pas toujours conscients et traduits en objectifs précis.

La dynamique des agents et de la formulation de leurs objectifs a un poids considérable sur le choix des opérations, sur leur déroulement et sur les résultats de l'intervention. Nous ne pourrons reconstituer ni évaluer cette dynamique. Nous n'en mesurerons que le poids global à chacune des opérations en distinguant la participation de chacun des agents.

3. L'ANALYSE SOCIOLOGIQUE

Toute conduite humaine sociale est conditionnée par un ensemble de facteurs que fait intervenir le système économique, social et culturel d'une société.

Au-delà des facteurs pédagogiques internes à l'intervention (le mode d'opération, la structure des objectifs, le jeu des agents, etc.) qui peuvent être isolés pour agir comme variables indépendantes, les principaux facteurs sont à rechercher du côté de l'organisation et de l'environnement global. Nous retiendrons en particulier les facteurs organisationnels: l'initiative de l'expérience, le mode d'information et de regroupement de la clientèle, le personnel impliqué dans les expériences, le financement, les champs d'intervention, etc... La recherche des facteurs explicatifs du côté de l'organisation devrait permettre de relever

les principaux éléments qui influencent à la fois le déroulement et l'orientation d'une expérience. Elle devrait en même temps permettre l'analyse sommaire de l'organisation des expériences.

Avant tout centrée sur l'analyse des opérations de leur organisation, la recherche sur les expériences de formation sur mesure, en se plaçant dans le cadre d'analyse plus vaste de la théorie de l'intervention éducative dans le système social, devrait pouvoir situer les questions fondamentales des praticiens de l'éducation des adultes par une description et une analyse systématiques des phases du processus d'intervention, de leurs objectifs et de leur organisation pour en préciser la nature et la nouveauté. Elle devrait aussi relancer ces questions sur la voie difficile de l'ultime efficacité et de ses diverses orientations qui nécessitent de plus en plus, dans la complexité des décisions de l'agir individuel et collectif, franchise et clairvoyance.

Techniquement, la recherche, après avoir cerné le champ des expériences de la formation sur mesure et décrit les données générales sur ses opérations, poursuivra son analyse par une évaluation en quatre étapes:

a) Elaboration d'une typologie des opérations

Fondée sur une étude de la relation fonctionnelle entre chacune des phases du processus d'intervention, la typologie des opérations dégagera la logique et l'orientation de l'ensemble des phases, soit des schémas opérationnels. Cette logique et cette orientation sont à rechercher du côté des critères retenus dès le point de départ avec les notions de besoin et de participation.

b) Elaboration d'une typologie des objectifs

Chacune des expériences poursuit des objectifs de formation. L'analyse de ces objectifs se fera d'abord en termes psycho-pédagogiques, tels qu'ils se présentent. Ces objectifs de changement personnel ont toutefois une signification sociale, économique et culturelle. Au-delà de l'individu qui se forme, il y a le changement de la société, de ses organismes, de ses structures, de ses mécanismes. La combinaison des visées de changement de la personne et de changement dans la société par les interventions éducatives sera reprise dans l'élaboration de la typologie des expériences formation sur mesure.

c) Elaboration d'une typologie des expériences

L'analyse de la relation fonctionnelle entre les opérations et le dégagement de certains critères qui leur sont propres auront donné une typologie des opérations. La relation entre différents indices des objectifs psycho-pédagogiques aura donné une typologie des objectifs. La typologie des expériences s'élaborera par le croisement des opérations et des objectifs.

d) L'analyse des facteurs explicatifs

Les étapes précédentes avaient pour but d'approfondir la dimension opérationnelle des expériences de formation sur mesure. Elles ont répondu à "qu'est-ce qui se fait?", "comment ça se fait?", "pourquoi ça se fait de telle façon?", "à quoi ça sert?" et "à qui ça profite?". La dernière étape recherchera surtout du côté des facteurs organisationnels les principaux éléments déterminants pour l'avènement et pour la réalisation des différents types de formation sur mesure.

CHAPITRE 3

3. LA DESCRIPTION GENERALE DES INTERVENTIONS DE FORMATION SUR MESURE

Le matériel que nous allons examiner dans les chapitres qui vont suivre est constitué de cent soixante-quatre questionnaires décrivant, sous leurs aspects opérationnels et organisationnels, l'univers des expériences de formation sur mesure en cours dans les collèges pour l'année 1973-1974.

Dans les textes antérieurs à la recherche, il apparaissait clairement que l'ensemble des coordonnateurs des services d'éducation des adultes retenaient trois critères pour désigner la formation sur mesure. Nous nous sommes basés sur ces critères pour circonscrire le champ des interventions à analyser. Pour qu'une intervention soit reconnue de "formation sur mesure" et qu'elle soit retenue pour les fins de la recherche, elle devait présenter au moins deux des trois critères suivants:

- avoir donné lieu à une recherche des besoins;
- avoir donné lieu à une adaptation des programmations existantes ou à une programmation nouvelle;
- avoir permis la participation des étudiants à au moins deux des cinq phases du processus d'intervention, soit:
  - . à l'expression des besoins;
  - . à la définition des objectifs de formation;
  - . à la programmation;
  - . aux activités éducatives;
  - . à l'évaluation.

Ces critères de sélection étant déterminés, deux opérations nous ont permis de repérer toutes les interventions de formation sur mesure pour l'année académique en cours.

Un sondage téléphonique a d'abord rejoint les coordonnateurs des services d'éducation des adultes et permis de dénombrer cent six (106) expériences d'intervention nouvelle. Une série de sept (7) rencontres régionales a été organisée sur cette base. Outre les coordonnateurs, elles ont réuni des responsables de la formation professionnelle des S.E.A. et certains chargés d'expériences. En plus de favoriser la circulation de l'information à l'intérieur des régions, ces rencontres avaient pour but de stimuler une libre discussion autour des critères de sélection retenus par la recherche, de reviser à la lumière de ces critères la liste des expériences déjà repérées et le cas échéant, d'en ajouter de nouvelles et d'examiner ensemble le questionnaire qui devait être rempli dans chacun des collèges.

Les questionnaires ont alors été confiés aux coordonnateurs des services d'éducation des adultes qui les ont fait remplir par les chargés d'expériences. Les questions relatives à l'organisation administrative ont été complétées par les coordonnateurs eux-mêmes.

Nous avons dénombré l'existence de cent quatre-vingts (180) expériences de "formation sur mesure" au cours du sondage téléphonique et des rencontres régionales qui ont suivi. Cent soixante-quatre (164) questionnaires nous ont été retournés dûment complétés. Le taux de réponse est donc de 91%.

A. LES COORDONNEES GENERALES DES INTERVENTIONS

Ces coordonnées réunissent les variables extérieures au processus d'intervention lui-même. Elles caractérisent les interventions de formation sur mesure du point de vue organisationnel.

1. STATISTIQUES SUR LA CLIENTELE

Les interventions de formation sur mesure pour l'année 1973-1974 regroupent 10,177 personnes et 13,445 inscriptions. Par rapport au volume global des services d'éducation des adultes, ces chiffres représentent respectivement 16.7% des personnes et 14.2% des inscriptions. Les expériences de formation sur mesure regroupent-elles moins de cours, comportent-

REPARTITION REGIONALE DE LA FORMATION SUR MESURE

REGIONS	N	%	P. F/M	I. F/M	P. %	I. %
MONTREAL (1)	34	20.7	3,011	4,561	18.3	15.5
QUEBEC (2)	28	17	1,792	3,120	19.5	20.5
METROPOLITAIN-SUD (3)	25	15.2	1,588	1,678	27.	19.
METROPOLITAIN-NORD (4) ET NORD-OUEST	11	6.9	341	371	6.3	5.
SAGUENAY LAC-ST-JEAN (5)	22	13.4	1,357	1,357	24.8	20.3
CENTRE DU QUEBEC (6)	19	11.6	848	917	13.4	9.1
BAS DU FLEUVE (7) ET COTE NORD	25	15.2	1,240	1,441	10.7	8.5
TOTAL	164	100 %	10,177	13,445	16.7	14.2

N nombre d'interventions de formation sur mesure.

% pourcentage par rapport au nombre total d'interventions F/M.

P. F/M nombre de **personnes** touchées par la formation sur mesure.

I. F/M nombre d'**inscriptions** en formation sur mesure.

P. % pourcentage de **personnes** en formation sur mesure par rapport au nombre total des personnes à l'éducation des adultes.

I.% pourcentage d'**inscriptions** en formation sur mesure par rapport au nombre total d'inscriptions à l'éducation des adultes.

(1) MONTREAL:
Ahuntsic, André-Laurendeau, Bois-de-Boulogne, Edouard-Montpetit, Maisonneuve, Rosemont, St-Laurent, Vieux-Montréal.

(2) QUEBEC:
François-Xavier Garneau, Lévis-Lauzon, Limoilou, Ste-Foy.

(3) METROPOLITAIN-SUD:
Drummondville, St-Hyacinthe, Sorel-Tracy, St-Jean, Valleyfield.

(4) METROPOLITAIN-NORD:
Hull, Joliette, Lionel-Groulx, Rouyn-Noranda, St-Jérôme.

(5) SAGUENAY LAC ST-JEAN:
Alma, Chicoutimi, Jonquière, St-Félicien.

(6) CENTRE DU QUEBEC:
Shawinigan, Sherbrooke, Thetford-Mines, Trois-Rivières, Victoriaville.

(7) BAS DU FLEUVE:
Gaspé, La Pocatière, Matane, Manicouagan, Mingan, Rimouski, Rivière-du-Loup.

elles davantage de cours isolés, ou les gens qui s'y inscrivent ont-ils tendance à prendre moins de cours que l'ensemble des inscrits des S.E.A.? Il nous est difficile de répondre à ces questions pour le moment.

Dans le tableau de la page précédente, vous trouverez la répartition régionale des expériences nouvelles par rapport à la clientèle globale des services par personnes et par inscriptions.

Le cinquième des interventions de formation sur mesure se déroule dans la région montréalaise. Si on tient compte de l'importance globale des services pour qualifier celle qu'y prend la formation sur mesure à Québec, au Saguenay-Lac-Saint-Jean et dans Métropolitain sud, le pourcentage des inscriptions en formation sur mesure s'élève respectivement à 20.5, 20.3 et 19% du total des inscriptions dans ces régions.

Pour arriver à une vision plus claire, on peut parler des grands centres urbains (Montréal, Québec) qui comptent 37.7% des interventions de formation sur mesure. Les régions immédiates ou éloignées de ces grands centres comptent 63.3% des interventions de formation sur mesure.

Montréal et Québec réunissent 47.1% des inscriptions dans les services d'éducation des adultes des cégeps. Proportionnellement, ils totalisent 57.1% des inscriptions en formation sur mesure. Les régions immédiates ou éloignées des grands centres rassemblent 52.9% des inscriptions dans les services d'éducation des adultes des cégeps et 42.9% des inscriptions en formation sur mesure.

Si les régions immédiates ou éloignées des grands centres totalisent un nombre plus grand d'expériences, Montréal et Québec réunissent un plus grand nombre d'inscriptions.

2. FORMATION ET CERTIFICATION

Rappelons d'abord que 51.9% des interventions sont des cours isolés, 33.3% des programmes et 14.8% des cours intégrés à des programmes. Seulement 4.1% des programmes aboutissent à un diplôme d'études collégiales (D.E.C.). Il est possible d'atteindre un certificat d'études collégiales (C.E.C.) dans 12.2% des cas et une attestation d'études collégiales (A.E.C.) dans 46.9% des cas. Quant à l'attestation locale (maison), elle est décernée seule dans 34.7% des cas ou accompagnant une autre certification (D.E.C., A.E.C.) pour encore 16.3%.

Lorsqu'il s'agit des cours isolés ou de cours intégrés à un programme, ce programme ne faisant pas partie de l'expérience, le pourcentage d'attestation locale grimpe à 51% et le poucentage d'accréditation est de 31.7%. Dans 17.3% des cas, aucune attestation n'est prévue.

3. FINANCEMENT

Au chapitre du financement, nous n'apprendrons rien à personne en annoncant que le gouvernement fédéral (via C.F.P., C.M.C. et D.G.E.A.) est le grand bailleur de fonds de la formation sur mesure. Seul ou en collaboration (pour 1.2%), il finance 37.8% des expériences.

Les étudiants seuls financent 17.7% des expériences; mais comme ils collaborent beaucoup avec d'autres instances au niveau du financement (avec le commanditaire, le S.E.A., la D.G.E.A., le gouvernement fédéral), on peut dire qu'on trouve des contributions étudiantes dans 27% des expériences. Le commanditaire à lui seul y va pour 15.2% du financement; si on ajoute les cas où il collabore avec les étudiants ou le gouvernement fédéral, on trouve une contribution du commanditaire dans 23.3% des expériences.

4. TYPES ET CHAMPS D'INTERVENTION

Les interventions de formation sur mesure se situent massivement dans le secteur de la formation professionnelle (79.9%); 12.8% des expériences se font en formation populaire et 7.3% en formation générale.

Il est possible de faire éclater le groupe volumineux des interventions de formation professionnelle en spécifiant, pour l'ensemble des interventions, dans quels champs du savoir elles s'exercent. Le tableau ci-dessous fait voir une certaine prédominance des sciences et techniques physiques, chimiques, biologiques suivies à égalité par les sciences et techniques humaines et sciences et techniques administratives; les disciplines de base, les interventions à caractère socio-politique et socio-culturel ainsi que les activités culturelles apparaissent résiduelles par rapport à l'ensemble.

Disciplines de base	5.5
Sciences et techniques humaines	25.6
Sciences et techniques administratives	25.6
Sciences et techniques physiques, chimiques, biologiques	32.3
Activités culturelles	6.1
Socio-politique et socio-culturel	3.0
Pas de réponse	1.8
	100.0%

5. CARACTERISTIQUES DE LA CLIENTELE

Le questionnaire nous a permis de caractériser la clientèle sous trois points de vue différents: son homogénéité, son regroupement et son origine socio-professionnelle.

Clientèle homogène	49.4%
Clientèle partiellement homogène	29.3%
Clientèle hétérogène	21.3%

On peut dire que le caractère d'homogénéité de la clientèle se retrouve dans 78.7% des expériences de formation sur mesure et que près de la moitié de ces interventions se font auprès d'une clientèle entièrement homogène. Si nous nous demandons maintenant quelles caractéristiques communes font que ces clientèles sont homogènes, nous voyons que l'occupation constitue le principal facteur d'homogénéité. En effet, 66.4% de la clientèle totale des expériences de formation sur mesure ont la même occupation; 35.4% ne présentent que cette caractéristique commune, 18.3% ont même occupation et même sexe, 12.7% ont la même occupation et d'autres caractères communs.

D'autre part, on observe que 51.2% de la clientèle forme déjà un groupe avant l'entrée en formation, alors que 48.8% est formé d'individus isolés. La mise en relation de ces deux variables, homogénéité et regroupement de la clientèle, nous montre que pour 31.1% des expériences, la clientèle est à la fois homogène et regroupée avant l'entrée en formation; c'est l'association la plus fréquente. 17.7% de la clientèle est à la fois homogène et formée d'individus isolés, 15.2% est partiellement homogène et formée d'individus isolés et 15.2% est hétérogène et formée d'individus isolés.

Enfin, chaque fois qu'il était possible de le faire, nous avons classé les clientèles sur l'échelle occupationnelle de Blishen. L'indice de Blishen tient compte de la scolarisation, du statut social et se situe sur un éventail gradué allant de 22 à 76. Les clientèles de la formation sur mesure se situent entre les indices 30 et 70 et se regroupent facilement en trois catégories.

Indice 30 à 35 (agriculteur, pêcheur, auxiliaire, gardien, ouvrier de métier, ouvrier spécialisé, pompier, policier)	28.0%
Indice 41 à 48 (vendeur, employé de bureau, cadre intermédiaire, contremaître, gérant de petit commerce)	24.3%
Indice 52 à 70 (technicien spécialisé, enseignant, cadre supérieur, profession libérale)	20.1%
Non-réponse	27.4%
	100.0%

Ces données générales sur les interventions de formation sur mesure nous donnent déjà une idée de leur étendue et de leur importance. Ces variables seront utilisées à nouveau à la fin de l'analyse dans les croisements avec la typologie des expériences.

B. LES PHASES DU PROCESSUS D'INTERVENTION

Rappelons que nous avons défini le processus d'intervention comme l'agencement logique d'opérations ayant pour but le cheminement à l'intérieur de l'apprentissage d'une personne. Les opérations caractéristiques de la formation sur mesure sont au nombre de six: la recherche et l'expression des besoins, la définition des objectifs, la programmation, la réalisation des activités éducatives et l'évaluation. Nous examinerons maintenant le comportement de l'ensemble des interventions par rapport à ces opérations.

1. LA RECHERCHE DES BESOINS

Soixante-dix-huit pour cent (78%) des expériences que nous avons étudiées ont donné lieu à une recherche des besoins. Dans les cas où il n'y a pas eu de recherche, c'est en grande majorité parce qu'on estime que le besoin est assez clairement perçu.

Il semble que les premières démarches en vue de la mise sur pied des interventions de formation sur mesure viennent plus fréquemment de l'extérieur du collège que de l'intérieur. Ceci pourrait indiquer que le Collège est bien perçu par les organismes locaux comme pouvant pourvoir à des besoins particuliers de formation ou, encore, que l'activité de recherche des besoins n'est pas assez bien organisée à l'intérieur des collèges.

Quand la première démarche vient de l'intérieur du collège, c'est le service d'éducation des adultes qui prend cette initiative dans 88.1% des cas, qu'il agisse seul (70.7%) ou en collaboration avec des professeurs et des départements du collège.

Quand l'initiative vient de l'extérieur, l'industrie est présente dans 26.8% de ces premières démarches, les services publics ou parapublics dans 24.9%, les syndicats ou associations professionnelles dans 17.6%, les étudiants eux-mêmes dans 15.8%.

Par qui est menée la recherche des besoins? Il nous semble d'abord étonnant de constater que pour 14.6%, la recherche des besoins est faite par des agents extérieurs au collège (industries, services, syndicats ou associations professionnelles, étudiants) et que ce dernier est entièrement absent. Ce fait nous semble indiquer que, dans ces cas, la recherche des besoins n'est pas perçue comme faisant partie intégrante du processus d'intervention puisque les agents de formation n'y sont pas intégrés.

D'autre part, 20.7% des répondants à cette question déclarent que la recherche des besoins est menée uniquement par des agents intérieurs au collège (SEA, département, professeurs). Il reste donc 64.7% de la recherche des besoins qui est menée à la fois par des agents intérieurs et extérieurs au collège.

Le service d'éducation des adultes, pour sa part, s'occupe seul de la recherche des besoins dans 6.1% des cas, mais il est présent à cette recherche en collaboration avec des agents intérieurs et/ou extérieurs au collège pour 73.6%.

Pour leur part, seuls ou en collaboration, les étudiants sont impliqués dans la phase de recherche des besoins dans 24.7% des interventions.

Auprès de qui se fait la recherche des besoins? Il paraît évident en regardant la distribution de cette variable qu'il s'agit davantage de déterminer les besoins des entreprises que ceux des étudiants. En effet, pour 40.1% la recherche des besoins se fait auprès des dirigeants des entreprises, des syndicats et/ou des associations professionnelles, sans que les étudiants y soient représentés. La réciproque, c'est-à-dire une recherche des besoins qui ne se fait qu'auprès de tous les étudiants, excluant les dirigeants de toute espèce, ne représente que 10.6% de l'effectif. Entre les deux, on tente de concilier les besoins de tout le monde, on collabore.

Mais là encore, les entreprises apparaissent nettement favorisées. Ainsi, si nous tenons compte de toutes les fois où chacune de ces instances est impliquée, nous pouvons dire que la recherche des besoins se fait auprès des entreprises pour un total de 68.9%, auprès de tous les étudiants pour 30.3%, auprès de quelques étudiants pour 29.7%, et auprès

des représentants des syndicats ou associations professionnelles pour 25%. (1)

Comment se fait la recherche des besoins? Dans plus de la moitié des cas, on ne se sert que d'un seul instrument d'exploration: il s'agit principalement de rencontres informelles. Pour le reste, on a recours à plusieurs instruments et les combinaisons les plus fréquemment mentionnées sont les rencontres informelles suivies d'entrevues de groupe et les rencontres informelles assorties de questionnaires.

Si on considère que l'aide pédagogique individuelle et le test d'évaluation ne sont pas à proprement parler des instruments de recherche des besoins et que, par ailleurs, la rencontre informelle n'est certes pas un instrument qui permet d'aller bien loin, on peut dire, en totalisant les expériences qui utilisent le questionnaire ou l'entrevue de groupe, que 50.9% de la recherche des besoins se fait avec des instruments formalisés ou "sérieux". Cette dimension n'est pas à négliger et doit venir pondérer la donnée de base selon laquelle il se fait une recherche des besoins dans près de 80% des interventions de formation sur mesure.

La durée moyenne de la recherche des besoins est de un à six mois (46.5%); aux extrêmes, 7.1% ont réalisé la recherche des besoins en quelques jours et 15% ont dû prendre un an et plus. En moyenne, toujours, la recherche des besoins requiert les services de quatre (4) personnes. Ces équipes sont constituées en très grande majorité par le personnel du collège (SEA, départements, professeurs, autres services).

---

(1) N.B.: Ces pourcentages doivent se lire les uns par rapport aux autres. En aucun cas, ils ne peuvent totaliser 100%. En effet, une recherche des besoins qui est faite à la fois auprès des dirigeants de l'entreprise et de tous les étudiants sera portée au total des dirigeants et à celui de tous les étudiants.

EN BREF:

Il y a recherche des besoins dans 78% des cas,

pas de recherche des besoins dans 21,3% des cas.

Les premières démarches des interventions de formation sur mesure viennent plutôt de l'extérieur du collège (industries et services).

L'OPERATION RECHERCHE DES BESOINS EST MENEE PAR:

l'intérieur du collège	20,7%
l'extérieur du collège	14,6%
les deux	64,7%

AUPRES DE:

dirigeants d'entreprises	40.1%
quelques étudiants	30.0%
tous les étudiants	30.3%

AU MOYEN DE:

rencontres informelles	38,1%
tests, A.P.I	11.0%
questionnaire, entrevue de groupe	50,9%

2. L'EXPRESSION DES BESOINS

Dans 16.6% des expériences que nous avons étudiées, il n'y a pas d'expression des besoins. Dans 41.1%, l'expression des besoins n'utilise pas de méthode systématique. Elle se fait de façon informelle ou au moyen d'un échange en classe. Dans 4.3%, elle est individualisée et se fait au moyen de l'aide pédagogique.

Enfin, 38% des expériences utilisent pour l'expression des besoins les rencontres de groupe, avant ou pendant la période de formation.

Les besoins décelés au cours de cette phase d'expression tournent principalement autour de la situation au travail des étudiants. On retrouve cette réponse seule ou liée à d'autres besoins (tels les intérêts des étudiants, leurs connaissances acquises dans le passé, le contenu du cours, des situations vécues en dehors du travail) dans près de 80% des cas.

C'est le service d'éducation des adultes qui prend le plus souvent la responsabilité de faire exprimer les besoins. Le service a une part de responsabilité dans l'expression des besoins dans 66.3% des cas. Il s'acquitte seul de cette tâche dans 30.6% des expériences et en compagnie du commanditaire dans 20.1%.

Il est à noter que dans 28.4% des expériences on utilise des animateurs pour faire exprimer les besoins et qu'on leur laisse l'entière responsabilité de cette phase pour 9.7%.

Il semble que les motivations des étudiants à suivre le cours ou le programme soient complexes: aucune motivation seule n'a obtenu de pourcentage important. En revanche, les motivations combinées d'"acquérir des connaissances" et d'"exercer sa charge de travail avec plus de compétence et de satisfaction", et probablement l'une en fonction de l'autre, atteignent un pourcentage beaucoup plus élevé que l'ensemble. De plus, si on examine tous les cas dans lesquels connaissances et compétence se trouvent réunis avec d'autres motivations, on atteint un total de 51.8%. On peut donc dire que plus de la moitié des interventions sont motivées par un désir de connaissances en vue de leur utilisation dans le monde du travail.

Une dernière remarque au sujet de l'expression des besoins: 54.9% des répondants affirment que les besoins exprimés par les étudiants ont déterminé des priorités dans la programmation. Pour 45.2%, l'expression des besoins des étudiants n'a pas déterminé de priorité ou il n'y a pas eu d'expression des besoins des étudiants.

EN BREF:

Il y a expression des besoins dans 83.3% des cas;

pas d'expression des besoins dans 16.3% des cas.

REALISEE AU MOYEN DE:

échange informel ou échange en classe..... 24.5%

rencontres de groupe..... 38.0%

PAR:

S.E.A. - seul..... 30,6%

- avec le commanditaire..... 20.1%

des animateurs..... 28.4%

PORTE SUR la situation au travail des étudiants et revèle deux motivations:

acquérir des connaissances

exercer sa charge de travail avec plus de compétence et de satisfaction.

3. LA DEFINITION DES OBJECTIFS

Les objectifs principaux des interventions de formation sur mesure sont de deux ordres: acquérir des connaissances et des habiletés. Ces deux variables liées réunissent 39.6% de la distribution.

Qui définit les objectifs de formation? Faut-il s'étonner encore une fois de constater que, pour 27.9% des expériences, les objectifs de formation sont définis uniquement par des éléments extérieurs au collège. Le commanditaire, à lui seul, compte pour 17.7%. D'autre part, les objectifs de formation sont définis uniquement par des éléments intérieurs (DIGEC, professeurs, départements) pour 17.7% également.

Si on répartit en trois groupes les commanditaires d'une part, les professeurs et les départements ensuite, les étudiants (quelques-uns et tous) enfin, ils totalisent respectivement une participation de 60.1, 60.1 et 42.4% à la définition des objectifs. (1) Tous les étudiants la réalisent dans 24.1% des cas.

On peut noter enfin, que le commanditaire est relativement plus porté à coopérer avec quelques étudiants qu'avec tous, alors que c'est l'inverse pour le collège. Cette distinction peut aider à saisir des différences entre des participations par ailleurs égales à la définition des objectifs.

	commanditaire	collège
quelques étudiants	11.6	13.2
tous les étudiants	7.5	18.4

Comme on le voit, plusieurs sources participent à la définition des objectifs et on s'attendrait à y rencontrer quelques conflits. Cette éventualité n'atteint en fait que 6.4% des expériences. S'il faut se fier aux questionnaires, la formation sur mesure n'est pas de nature conflictuelle.

EN BREF:

LES OBJECTIFS DE FORMATION SONT DEFINIS PAR:

- le collège seul..... 17.7%
- le commanditaire seul..... 17.7%
- les étudiants seuls..... 5.7%
- collaborations diverses..... 58.9%
- (tous les étudiants seuls ou en collaboration..... 24.1%)

PRINCIPAL OBJECTIF: acquérir des connaissances et des habiletés.

PRIORITE aux besoins exprimés par les étudiants..... 54.8%

NON-PRIORITE..... 45.2%

---

(1) Total supérieur à 100. Possibilité de plusieurs réponses par répondant.

4. LA PROGRAMMATION

La majorité des expériences font preuve d'innovation dans la programmation. En effet, 58% des expériences ont des programmes entièrement nouveaux, 32.7% ont des programmations adaptées; pour 8.6% (il s'agit ici de programmes comprenant plusieurs cours), la programmation présente à la fois des éléments entièrement nouveaux et des éléments adaptés.

De quoi s'inspire-t-on pour adapter la programmation ou en réaliser une nouvelle? On utilise principalement des rencontres (58.2%), surtout avec des spécialistes (23.5%). Les rencontres avec le commanditaire peuvent aussi être considérées comme importantes (11.8%) alors que les rencontres auprès des étudiants seuls s'élèvent à 8.5%.

La très grande majorité des répondants (86.7%) disent vouloir utiliser à nouveau ce programme. Parmi eux, 29.7% le redonneront tel quel; pour 48.6%, on ne prévoit "pas nécessairement" le redonner tel quel. Enfin, dans 21.7% des cas, le nouveau programme ne sera pas réutilisé tel quel et ceux qui ont bien voulu dire quelle phase de sa préparation ils prévoyaient réaménager, disent le plus souvent qu'il s'agira de s'adapter aux besoins du nouveau groupe. On mentionne aussi des adaptations pédagogiques dont on a perçu la nécessité au cours de la première expérience (plus de travaux pratiques, plus grande insistance sur les relations humaines, etc...).

On avait demandé aux répondants d'estimer "très importante", "importante", "pas très importante" ou "pas du tout importante" la contribution de différentes sources à l'élaboration de la programmation. En regroupant ces estimations en deux catégories et en comparant les résultats que les différentes sources obtiennent les unes par rapport aux autres, on voit d'une part que la contribution du SEA, des étudiants et de l'entreprise est jugée importante (76.2%, 71.3%, 66.5%). D'autre part, 81.7% des répondants estiment peu importante, la contribution de la D.G.E.C. à l'élaboration du programme. Quant aux départements, il semble qu'on soit partagé sur l'importance de leur contribution: 41.5% la jugent importante et 58.5%, peu importante.

Il y a eu changement de programmation en cours d'expérience dans 31.9% des cas. Les raisons évoquées le plus souvent concernent la nécessité de s'adapter aux caractéristiques du groupe d'étudiants qui avaient été plus ou moins bien perçues au départ (ex.: réajustement de la signification des objectifs, hétérogénéité du groupe, nouveaux besoins manifestés).

EN BREF:

LA PROGRAMMATION EST ENTIEREMENT NOUVELLE.....	58.0%
ADAPTEE.....	32.7%
INSPIREE DE RENCONTRES	
avec des spécialistes.....	23.5%
avec des commanditaires.....	11.8%
avec les étudiants.....	8.5%
ELABOREE PAR	
le S.E.A,	
les étudiants	
les entreprises	
CETTE PROGRAMMATION SERA UTILISEE A NOUVEAU.....	86.7%
(telle quelle.....	29.7%)

5. LES ACTIVITES EDUCATIVES, METHODES ET TECHNIQUES

C'est par un plan de cours autour duquel s'organise un échange en début de cours, que les étudiants sont informés des objectifs des activités éducatives dans la très grande majorité des expériences. L'échange en début de cours apparaît dans 81.4% des façons de mettre les étudiants au courant des objectifs des activités éducatives alors que le plan de cours apparaît dans 62.3%. (1) Par ailleurs, dans 13.4% des réponses, on observe que les étudiants sont mis au courant des objectifs des activités éducatives "en les définissant eux-mêmes", seuls ou à l'occasion d'un échange en début de cours.

---

(1) Total supérieur à 100. Plus d'une réponse admise par répondant.

En regroupant en deux catégories, importante et peu importante, les estimations faites sur l'utilisation de différentes méthodes, on peut dire que la formation sur mesure privilégie l'expérimentation (jugée importante dans 82.9% des cas). La formation par le groupe et la méthode magistrale sont également importantes (58.5% et 56.1%). L'enseignement individualisé, programmé, et la formation basée sur l'action d'un groupe dans son milieu de vie ou de travail sont nettement moins utilisés (25% et 12.8%).

Correspondant à ces méthodes, on a recours à différentes techniques dont la plus populaire est le travail en groupe, jugé "important" par 76.9% des répondants. L'animation, les ateliers et le cours magistral sont importants aussi (58.5%, 57.3%, 54.9%); l'audio-visuel, le laboratoire viennent ensuite (50%-50%) et enfin la simulation et le tutorat (38.4%, 35.4%).

Qui décide de la pédagogie? Les groupes les plus représentés sont les professeurs (24.4%), les professeurs et les étudiants (24.4%) et le S.E.A. et les professeurs (20.1%). A ce niveau, les instances intérieures du collège reprennent donc nettement l'initiative; elle sont absentes de 5.5% seulement des décisions (3.7% prises par les étudiants seuls, 1.8% par le commanditaire seul). Par contre, on observe la participation des étudiants aux choix pédagogiques dans 43.7% des expériences et celle du commanditaire dans 11.5%. Cette collaboration ne donne lieu à des conflits que dans 7.4% des cas.

EN BREF:

METHODES DONT L'UTILISATION EST JUGEE IMPORTANTE:

expérimentation	82.9%
formation par le groupe	58.5%
méthode magistrale	56.1%

TECHNIQUES DONT L'UTILISATION EST JUGEE IMPORTANTE:

travail en groupe	76.9%
animation	58.5%
cours magistral	54.9%

LA PEDAGOGIE EST DECIDEE PAR:

S.E.A., professeurs, départements	45.7%
avec la participation des étudiants	43.7%
avec la participation des commanditaires	11.5%

6. L'EVALUATION

L'instrument le plus souvent utilisé pour l'évaluation des expériences de formation sur mesure est la discussion. Les répondants la nomment comme unique outil d'évaluation dans 10.6% des cas et alliée à d'autres instruments (examens, tests, travaux, présence aux cours) dans 51.1% des cas. Les examens, tests et travaux sont utilisés pour évaluer les étudiants dans 42.9% des cas. On note également une légère tendance à utiliser davantage les discussions de pair avec les travaux qu'avec les examens et les tests.

L'évaluation est faite "plusieurs fois" au cours de la session (70.2%). L'évaluation de fin de session seulement se rencontre assez peu souvent en formation sur mesure (11.4%). Dans la majorité des cas (51.9%) elle est faite conjointement par les professeurs et les étudiants. Toutefois, pour 39.8%, l'évaluation est réalisée par le professeur seul. Les étudiants l'assument seuls dans 8.2% des cas.

On peut remarquer enfin que, dans 62.6% des expériences de formation sur mesure, on accorde des notes aux étudiants. Dans 37.4%, il n'y a pas de note. On estime souvent alors que cette pratique est inutile et contraire aux besoins et à la psychologie de l'adulte.

EN BREF:

L'EVALUATION SE FAIT "PLUSIEURS FOIS" AU COURS DE LA SESSION

AU MOYEN DE:

examens, tests, travaux..... 42.9%

discussions et autres..... 47.0%

C. LA PARTICIPATION

La participation des étudiants ne peut être considérée à proprement parler comme une des phases du processus d'intervention. Elle peut être, ou non, inscrite dans chacune de ces phases. C'est pourquoi nous terminerons cette revue des phases du processus d'intervention en examinant la participation des étudiants.

La formulation du questionnaire permettait d'inscrire une participation des étudiants à huit moments différents du processus d'intervention soit: la recherche des besoins, l'expression des besoins, la définition des objectifs de formation, l'élaboration de la programmation, les choix pédagogiques, la réalisation des activités éducatives, l'évaluation du cours et l'évaluation des étudiants.

C'est dans 3.7% seulement des expériences qu'on ne trouve aucune participation des étudiants. A l'inverse, dans 9.1% des cas, les étudiants participent au processus d'intervention à chacun des huit moments énumérés plus haut.

Les combinaisons des différents moments s'avérant des plus variées nous simplifierons la présentation en catégorisant la participation par le nombre de phases du processus d'intervention qu'elle a touchées:

Participation des étudiants à	1 phase,	2.4%
	2 phases,	12.1%
	3 phases,	19.4%
	4 phases,	18.1%
	5 phases,	11.4%
	6 phases,	10.2%
	7 phases,	12.8%
	8 phases,	9.1%

On note d'abord que le pourcentage de participation s'accroît rapidement jusqu'à atteindre trois phases puis décroît ensuite régulièrement, sauf pour 7 phases où on observe un léger sursaut.

Pour arriver à des catégories plus parlantes, on peut qualifier de "faible" une participation qui touche de 0 à 3 moments du processus d'intervention. Cette catégorie regroupe 37.6% des effectifs. La combinaison qu'on retrouve le plus souvent dans cette catégorie est celle de la participation des étudiants à l'expression des besoins, à l'élaboration du programme et à la réalisation des activités éducatives.

La seconde catégorie que nous qualifierons de participation "moyenne" regroupe 29.5% des effectifs et comprend la participation étudiante à 4 et 5 phases. Le plus souvent, il s'agit de participation à l'expression des besoins, à la réalisation des activités éducatives, à l'évaluation du cours et à l'évaluation des étudiants.

Enfin, une large participation est celle qui s'exerce à 6 à 8 moments du processus d'intervention; 32.1% des cas correspondent à cette catégorie. On y trouve le type de participation le plus souvent rencontré soit: à l'expression des besoins, à la définition des objectifs de formation, à l'élaboration du programme, aux choix pédagogiques, à la réalisation des activités éducatives, à l'évaluation du cours et à l'évaluation des étudiants.

Bien sûr, cette catégorisation ne nous dit rien sur la qualité, l'intensité ou l'importance accordée à cette participation; elle nous en révèle simplement l'étendue.

EN BREF:

Participation faible	37.6%
Participation moyenne	29.5%
Participation étendue	32.1%

L'ensemble des données précédentes permet un premier regard sur chacune des opérations de formation sur mesure. Une analyse des relations existant entre les phases du processus de formation sur mesure sera entreprise dans le chapitre suivant pour en vérifier les relations fonctionnelles et en dégager des critères généraux qui serviront à l'établissement d'une typologie opérationnelle.

CHAPITRE 4

4. L'ANALYSE DES OPERATIONS ET DES OBJECTIFS

A. PREAMBULE METHODOLOGIQUE

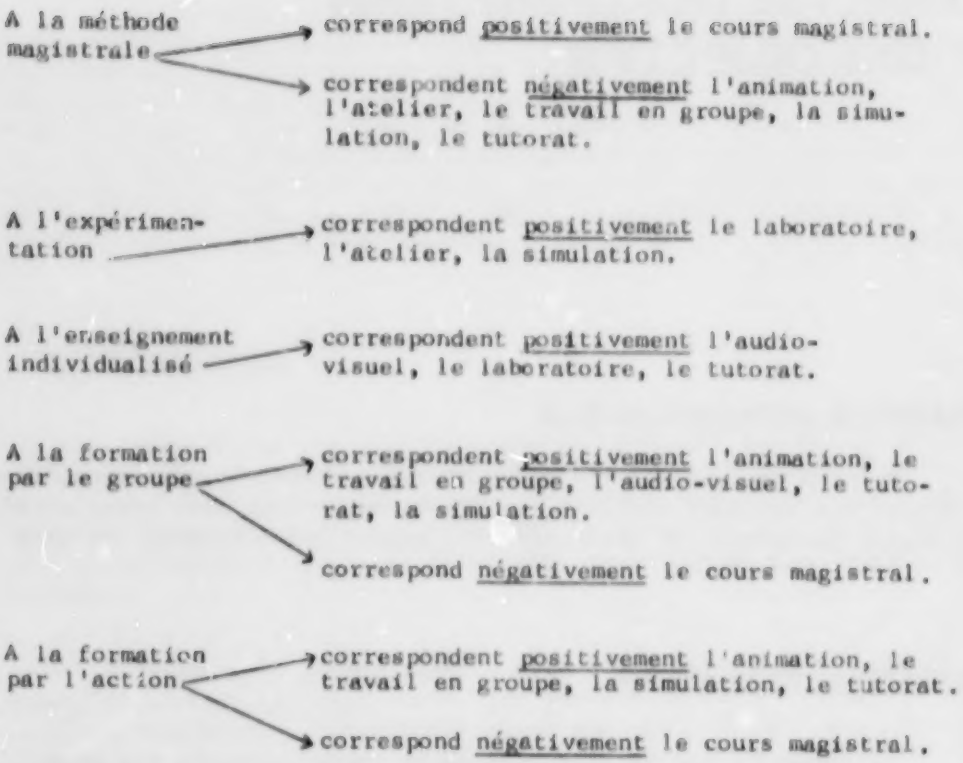
Avant d'entreprendre la phase d'analyse, il nous apparaît nécessaire d'apporter quelques explications sur la façon dont nous avons abordé deux éléments importants de cette analyse, soient les méthodes, les techniques et la participation.

1. LES METHODES ET TECHNIQUES

Le questionnaire faisait une première distinction entre méthodes et techniques. Il distinguait au niveau des méthodes: l'expérimentation, l'enseignement individualisé ou programmé, la formation par le groupe, la formation basée sur l'action d'un groupe dans son milieu de vie ou de travail et la méthode magistrale. Au niveau des techniques, le questionnaire mentionnait: le cours magistral, l'animation, l'audio-visuel, le laboratoire, l'atelier, le travail en groupe, la simulation et le tutorat. Nous avons déjà dit dans le chapitre précédent quelles méthodes et quelles techniques sont les plus utilisées dans les expériences que nous avons étudiées.

Cette partie du questionnaire nous fournissait des informations trop nombreuses pour être utilisées directement avec les autres opérations des interventions. C'est pourquoi une première analyse a été faite en vue de déterminer d'abord les relations significatives entre méthodes et techniques. Le résultat de cette opération nous permettra dans les analyses subséquentes de n'utiliser qu'une seule de ces deux informations.

Le tableau qui suit montre les relations significatives que les différentes méthodes entretiennent, de façon positive et négative, avec les techniques.



Certaines méthodes et les techniques qui y correspondent ont dû être laissées de côté à cause de leur distribution trop uniforme. Ainsi, l'expérimentation est utilisée de façon importante par plus de 80% de la distribution. D'autre part, l'enseignement individualisé et la formation par l'action sont peu représentés. Au niveau des techniques, on retrouve sensiblement le même phénomène: le travail en groupe est "important" à près de 80%; la simulation et le tutorat sont relativement peu représentés.

Nous avons donc cherché des indices qui puissent constituer des pôles contraires, qui respectent les "familles" de techniques qui se dégagent du tableau précédent et qui soient représentés de façon sensiblement égale dans la distribution.

Notre choix s'est porté sur le cours magistral et l'animation. Ces techniques sont toujours reliées négativement. D'autre part, le cours magistral apparaît toujours de façon isolée, mais l'animation est reliée positivement à toutes les autres techniques, sauf le laboratoire, et représente ainsi toute une "famille" de techniques. Enfin, ces deux indices sont representés de façon à peu près égale dans la distribution: l'utilisation du cours magistral est jugée "importante" dans 54.9% des cas et celle de l'animation, dans 58.5%. Dans les analyses ultérieures, ce sont ces deux indices qui seront toujours utilisés sous le terme "techniques".

2. LA PARTICIPATION

Nous avons dit plus haut que la formation sur mesure se fondait sur les notions de besoin, de participation et de processus d'intervention. Nous avons défini ce dernier comme l'agencement des opérations d'une intervention. Deux opérations particulières de formation sur mesure se rattachent directement à la notion de besoin, la recherche et l'expression des besoins.

Quant à la participation, elle n'est pas une opération du processus d'intervention mais une de ses dimensions qui se réalise à l'intérieur des opérations. La participation peut être absente des phases du processus, présente dans quelques phases ou dans toute l'intervention. Mais on ne peut en trouver des indices qu'à l'intérieur des opérations.

Une analyse des relations fonctionnelles des opérations d'une intervention de formation sur mesure ne saurait laisser de côté cette dimension des opérations. L'analyse fonctionnelle, rejoignant au-delà des opérations elles-mêmes les notions fondamentales qui les sous-tendent, ne peut ignorer la participation. C'est pourquoi nous procéderons avec la participation, aux mêmes croisements que nous aurons faits entre les phases du processus d'intervention. Partie intégrante, dans son absence comme dans sa présence, des opérations de la formation sur mesure, la participation sera utilisée dans l'analyse des relations fonctionnelles des opérations et dans l'élaboration des types opérationnels.

B. LES RELATIONS FONCTIONNELLES ENTRE LES OPERATIONS

Après la description que nous venons de faire de chacune des opérations d'une intervention de formation sur mesure, il faut nous demander si ces opérations sont en relations fonctionnelles les unes par rapport aux autres. En d'autres termes, chacune des opérations du processus d'intervention a-t-elle des relations avec les autres opérations? Certaines en ont-elles davantage?

L'analyse que nous avons menée, en croisant les opérations entre elles et avec la participation, nous a permis de constater qu'il existe des relations significatives entre certaines opérations du processus d'intervention et de dégager certaines dimensions de ces opérations. Nous examinerons d'abord chacune des opérations dans ses relations avec les autres. Nous analyserons ensuite leurs relations avec la participation. Cette analyse nous permettra enfin de préciser les principaux axes du processus opérationnel des interventions de formation sur mesure.

1. LA RECHERCHE DES BESOINS

La question qui nous a permis d'étudier la recherche des besoins est: "Comment s'est faite la recherche des besoins?". Les réponses ont été regroupées en trois catégories: pas de recherche; recherche informelle; recherche formelle (questionnaire et/ou entrevues de groupe). Les croisements effectués entre la recherche des besoins et les autres phases du processus d'intervention, sauf la programmation, (l'expression des besoins, la priorité aux besoins dans la définition des objectifs, les techniques et l'évaluation) ont donné des X^2 significatifs au seuil .05. Nous avons obtenu le même résultat pour le croisement de cette opération avec la dimension participation que nous insérons dans l'analyse des opérations pour obtenir un tableau complet des données.

a) La recherche des besoins et l'expression des besoins

Dans les expériences où il n'y a pas de recherche, il y a en majorité (56.8%), une expression des besoins de type informel. On retrouve aussi un pourcentage relativement élevé (27%) d'expression des besoins par entrevue de groupe.

Lorsque la recherche est informelle, l'expression des besoins est également informelle. C'est aussi dans cette catégorie qu'on retrouve le plus fort pourcentage d'expériences où il n'y a pas d'expression des besoins.

Dans les cas où la recherche des besoins se fait par questionnaire et/ou entrevue de groupe, l'expression se fait surtout (57.8%) par entrevue de groupe.

En somme à une recherche informelle des besoins correspond habituellement une expression informelle des besoins; de même qu'à une recherche des besoins par questionnaire et/ou entrevue de groupe correspond une expression des besoins par entrevue de groupe. Par contre, il y a peu d'interventions (6) qui ne présentent ni recherche ni expression des besoins. Dans la majorité des cas lorsqu'il n'y a pas de recherche, il y a expression informelle; et parallèlement, lorsqu'il n'y a pas d'expression, on peut s'attendre à une recherche informelle.

Les liens sont donc étroits entre ces deux opérations. Il faut toutefois nous demander si la différence entre ces deux opérations était suffisamment claire dans l'esprit des répondants. Certaines réponses nous ont donné à penser que la même opération servait quelquefois de recherche et d'expression. Si cette perception avait été généralisée, il est certain que les relations observées en auraient été augmentées. Toutefois, il nous semble normal que ces deux opérations portant sur le besoin soient menées de façon analogue et que les raisons qui ont présidé au choix de certaines méthodes au moment de la recherche des besoins agissent toujours au moment de choisir des moyens pour faire exprimer les besoins.

b) La recherche des besoins et la définition des objectifs

Les réponses à la question: "Les besoins exprimés par les étudiants ont-ils déterminé des priorités dans la programmation?" ont été regroupées en deux catégories: oui; non et sans réponse (les non-réponses correspondent aux expériences où il n'y a pas eu d'expression des besoins).

L'examen du tableau nous montre que, lorsqu'il n'y a pas de recherche des besoins, la majorité des répondants (60.5%) se situent dans la non-priorité aux besoins exprimés par les étudiants.

Lorsque la recherche est informelle, il existe encore un certain mouvement vers la non-priorité: 55.7% des répondants se rangent dans les "non" et 44.3% affirment que l'expression des besoins a donné lieu à des priorités dans la programmation.

En revanche, lorsque la recherche est formelle (questionnaire/ entrevue de groupe), le tableau s'inverse: 73.4% accordent priorité aux besoins exprimés alors que 26% rejoignent la deuxième catégorie de réponses.

Il existe donc une relation significative entre ces deux opérations. Lorsque la recherche des besoins est formelle, on retrouve un très fort pourcentage de "priorité aux besoins" au niveau de la définition des objectifs. A l'inverse, lorsqu'il n'y a pas de recherche des besoins, la majorité des expériences n'accorde pas de priorité aux besoins exprimés par les étudiants.

c) La recherche des besoins et les techniques

Le croisement de la recherche des besoins avec le cours magistral n'offre pas de X^2 significatif même si dans les cas où la recherche est informelle, 63.3% des expériences utilisent le cours magistral de façon "importante" contre 36.7% de façon peu importante.

Le croisement de la recherche des besoins avec l'animation offre plus d'intérêt. Lorsqu'il n'y a pas de recherche des besoins ou qu'elle est informelle, on utilise presque indifféremment l'animation de façon "importante" ou "peu importante". Par contre, on remarque une utilisation nettement "importante" (73%) de l'animation lorsque la recherche est faite par questionnaire et/ou entrevue de groupe.

Il existe donc une relation significative entre la recherche "formelle" des besoins et l'utilisation de l'animation comme technique d'intervention au cours des activités éducatives.

d) La recherche des besoins et l'évaluation

Les réponses concernant les moyens utilisés pour l'évaluation ont été regroupées en deux catégories: examen et discussion.

Le croisement de la recherche des besoins avec l'évaluation nous montre que, lorsqu'il n'y a pas de recherche, l'examen et la discussion sont utilisés de façon à peu près égale comme instruments d'évaluation (47.2% - 52.8%).

Lorsque la recherche des besoins est informelle, on retrouve une forte proportion d'examens au niveau de l'évaluation (64.4% - 35.6%). Cette proportion est inversée dans le cas où la recherche est formelle. A une recherche des besoins utilisant le questionnaire et/ou l'entrevue de groupe, correspond l'évaluation par examen dans une proportion de 36% et par discussion dans 64%.

Il y a par conséquent une relation positive significative entre, d'une part, une recherche informelle des besoins et l'utilisation de l'examen et, d'autre part, entre une recherche formelle des besoins et l'utilisation de la discussion comme outil d'évaluation.

e) La recherche des besoins et la participation

Rappelons que les réponses sur le nombre de phases du processus d'intervention auxquelles les étudiants participent ont été divisées en trois groupes: participation faible (0 à 3 phases); participation moyenne (4 et 5 phases); participation étendue (6 à 8 phases).

Si on croise la recherche des besoins avec la participation, on voit que l'absence de recherche des besoins ne correspond à aucun comportement particulier au niveau de la participation. Lorsqu'il n'y a pas de recherche, on retrouve aussi bien une participation faible (36.8%), moyenne (31.8%) ou étendue (26.3%), bien que cette dernière soit un peu moins marquée.

En revanche, et de façon analogue aux croisements précédents, la recherche informelle et la recherche formelle apportent des informations plus intéressantes. Lorsque la recherche des besoins est informelle, on observe que la plus grande proportion des expériences présentent une faible participation (50.8% - 31.1% - 18%). On observe encore que, plus on s'élève dans l'échelle de participation, plus le nombre d'expériences ayant une recherche informelle diminue. Au contraire, lorsque la recherche des besoins est formelle, 50% des expériences présentent une participation étendue. L'autre moitié se sépare également entre participation faible et participation moyenne.

On peut donc dire qu'à une recherche informelle des besoins correspond une participation faible et qu'à une recherche des besoins par questionnaire et/ou entrevue correspond une forte participation des étudiants au processus d'intervention.

Un tableau récapitulatif nous aidera à visualiser les relations fonctionnelles existant entre la recherche des besoins et les autres phases du processus d'intervention. Rappelons que nous avons observé des relations significatives (1) entre la phase de recherche des besoins et toutes les autres phases du processus d'intervention, sauf celle de la programmation, ainsi qu'avec la participation.

Même si le croisement de la recherche des besoins et de la programmation n'atteignait pas un indice de signification satisfaisant, il faut quand même prendre note d'un élément de ce tableau qui émergeait nettement de l'ensemble. Lorsque la recherche des besoins est informelle, ce sont les spécialistes qui participent le plus à l'établissement de la programmation.

Si on considère l'ensemble des croisements de la recherche des besoins avec ces éléments du processus d'intervention, il apparaît que l'existence d'une phase de recherche des besoins importe moins que la façon dont elle est menée.

De fait, l'absence de recherche de besoins n'est pas un indicateur valable de l'orientation que prendra une intervention de formation sur mesure. L'effort d'une intervention peut se porter sur le renouvellement des pratiques éducatives et la recherche des besoins n'a pas alors de véritable signification. Il se peut également que la fonction de la phase de recherche des besoins soit assumée par celle d'expression des besoins. Que la recherche soit absente ou qu'elle soit informelle, la plus grande proportion des interventions auront une expression informelle et n'accorderont pas de priorité aux besoins exprimés par les étudiants. Par rapport aux techniques, à l'évaluation et à la participation, l'absence de recherche des besoins ne manifeste qu'indifférence. C'est lorsque la recherche est informelle que l'examen sera préféré comme outil d'évaluation et que la participation sera faible.

---

(1) Test du X^2 significatif à .05 ou moins.

LA RECHERCHE DES BESOINS ET LES AUTRES PHASES DU PROCESSUS D'INTERVENTION

	RECHERCHE DES BESOINS			EXPRESSION		DEFINITION DES OBJECTIFS			PROGRAMMATION				ANIMATION		EVALUATION		PARTICIPATION
	Absente	Informelle	Groupe	Priorité	Non-priorité	Volumes	Spécialités	Commanditaires	Etudiants	*	.	Examen	Discussion	0-3	4-5	6-8
PAS	6 16.2	21 56.8	10 27.1	15 39.5	23 60.5	5 13.9	11 30.6	11 30.6	9 25.	21 58.3	15 41.7	17 41.2	19 52.8	14 36.8	14 36.8	10 26.3
INFORMELLE	17 27.9	30 49.2	14 23	27 44.3	34 55.7	7 12.1	25 43.1	14 24.1	12 20.7	28 46.7	32 53.3	38 64.4	21 35.6	31 50.8	19 31.1	11 18.
FORMELLE	4 7.4	23 36.	37 57.8	47 73.4	17 26.6	9 15.5	11 18.9	21 36.2	17 29.1	46 73.	17 27.	23 36.	41 64.	16 25.	16 25.	32 50.

Des différences au x^2 significatives au seuil .05 ont été observées dans tous les tableaux, sauf la programmation.

En revanche, lorsque la recherche des besoins utilise le questionnaire et/ou l'entrevue de groupe, l'expression par groupe, la priorité aux besoins exprimés, l'animation comme technique éducative, l'évaluation par discussion et la participation étendue y correspondent nettement. Il semble donc que la recherche des besoins n'ait de relations caractérisées avec les autres phases de l'intervention que lorsqu'elle est faite de façon formelle.

2. L'EXPRESSION DES BESOINS

Les réponses portant sur les modalités de l'expression des besoins ont été regroupées en trois catégories: pas d'expression - expression informelle (rencontres informelles, rencontres individuelles, échange en classe) - rencontres de groupe (avant et/ou en cours de formation).

Les croisements entre l'expression des besoins et la recherche des besoins, la définition des objectifs, les techniques, l'évaluation et la participation ont obtenu des X^2 significatifs. Les relations entre l'expression des besoins et la recherche des besoins ayant déjà été décrites, nous regarderons maintenant les quatre autres tableaux.

a) L'expression des besoins et la définition des objectifs

Il était entendu par définition que les expériences qui ne comportaient pas une phase d'expression des besoins ne pouvaient donner, dans la définition des objectifs, priorité à des besoins qui auraient pu être exprimés dans cette phase. La totalité des expériences où il n'y a pas d'expression des besoins se retrouve donc dans la non-priorité aux besoins exprimés par les étudiants.

Lorsque l'expression des besoins est informelle, la majorité des expériences (59.5%) accordent priorité aux besoins exprimés par les étudiants. La proportion s'accentue lorsque l'expression est faite par rencontres de groupe: dans ce cas, 74.2% des expériences définissent leurs priorités à partir des besoins exprimés.

L'ensemble du tableau nous montre aussi que le pourcentage d'expériences qui n'accordent pas de priorité aux besoins exprimés dans la définition des objectifs décroît à mesure qu'on se déplace sur l'échelle: pas d'expression des besoins, 100%; expression informelle, 41.1%; expression par rencontres de groupe, 21.9%.

Le même phénomène se retrouve en sens inverse quoique de façon beaucoup moins claire. Plus on se déplace sur l'échelle de l'expression des besoins, plus le pourcentage d'expériences accordant priorité aux besoins exprimés s'accroît: pas d'expression, 1%; expression informelle, 48.9%; expression par rencontres de groupe, 51.1%.

En fait, le tableau établit clairement qu'à partir du moment où il y a expression des besoins, que celle-ci soit informelle ou par rencontres de groupe, on accorde priorité aux besoins exprimés dans la définition des objectifs. Par ailleurs, c'est lorsque l'expression des besoins est faite par rencontres de groupe qu'on observe le pourcentage le plus élevé de priorité aux besoins (74.2%) et le pourcentage le plus bas de non-priorité (25.8%).

b) L'expression des besoins et les techniques

Le croisement entre l'expression des besoins et le cours magistral n'est pas significatif. On peut toutefois observer que, lorsqu'il n'y a pas d'expression des besoins, l'utilisation du cours magistral est jugée "importante" dans une proportion de 70.4% et "peu importante" pour 29.6%. L'utilisation du cours magistral est indifférente, que l'expression des besoins soit informelle ou qu'elle utilise l'entrevue de groupe.

Lorsqu'il n'y a pas d'expression des besoins, on manifeste une légère tendance à utiliser l'animation de façon plus "importante" (59.3%) que "peu importante" (40.7%). Lorsque l'expression des besoins est informelle, par contre l'utilisation "importante" ou "peu importante" de l'animation est indifférente (50.7% - 49.3%). C'est également dans ce cas qu'on observe le plus fort pourcentage d'utilisation "peu importante" de l'animation (56.3%).

Enfin, lorsque l'expression des besoins est faite par entrevue de groupe, on perçoit une nette utilisation "importante" de l'animation (71.7%).

La relation qui se dégage ici le plus clairement est donc l'utilisation "importante" de l'animation lorsque l'expression des besoins est faite au moyen de rencontres de groupe. Il peut aussi être intéressant de remarquer que, par rapport à l'utilisation de l'animation du moins, les catégories d'expression des besoins ne constituent pas une échelle continue: on a relativement plus tendance à utiliser l'animation de façon importante quand il n'y a pas d'expression des besoins que lorsque celle-ci est informelle.

c) L'expression des besoins et l'évaluation

Le croisement de l'expression des besoins avec l'évaluation établit une relation très claire. Lorsqu'il n'y a pas d'expression des besoins, on utilise majoritairement l'examen comme moyen d'évaluation (63%) plutôt que la discussion (36.1%). A l'expression informelle des besoins correspond une utilisation indifférente de l'examen ou de la discussion.

On remarque en outre que, si on se déplace sur l'échelle d'expression des besoins, de l'absence d'expression à l'expression formelle, l'utilisation de l'examen décroît alors que celle de la discussion augmente.

Deux relations significatives sont donc à retenir: à l'absence d'expression des besoins correspond l'examen comme outil d'évaluation. Et à l'expression des besoins par entrevues de groupe correspond l'utilisation de la discussion.

d) L'expression des besoins et la participation

Contrairement à l'absence de recherche des besoins qui ne déterminait aucun comportement marqué au niveau de la participation, l'absence d'expression des besoins correspond à une participation faible (0 à 3 phases); de plus, en l'absence d'une phase d'expression des besoins, aucune expérience ne présente une participation étendue.

Lorsque l'expression des besoins est informelle, il existe une assez bonne représentation dans les trois catégories de participation. Mais il faut noter que le pourcentage des expériences à expression informelle décroît à mesure qu'on s'élève dans l'échelle de participation (40.5% - 32.4% - 27%).

Lorsque l'expression des besoins utilise l'entrevue de groupe, la grande majorité des expériences (53.2%) se retrouvent dans la catégorie de participation étendue.

L'expression des besoins et la participation des étudiants au processus d'intervention sont donc fortement reliées. L'absence de la première nous laisse présager une participation faible. Une expression informelle des besoins va dans le même sens, quoique de façon moins marquée. Au contraire, l'expression des besoins par entrevues de groupe correspond à une participation étendue des étudiants au processus d'intervention.

Récapitulons maintenant, au moyen d'un tableau-synthèse, les relations significatives entre l'expression des besoins et les autres phases du processus d'une intervention de formation sur mesure et la dimension participation.

Contrairement à la phase de la recherche des besoins où le point de rupture se situait entre recherche informelle et recherche formelle, dans l'expression des besoins il n'y a de différence significative qu'entre l'absence d'expression et l'expression formelle.

Les profils des interventions sont radicalement opposés selon qu'il n'y a pas d'expression des besoins ou que cette dernière se fait par rencontres de groupe. Dans le premier cas, on observe une exploration rapide des besoins, une pédagogie traditionnelle et peu de place à l'étudiant dans le processus d'intervention. Lorsque l'expression des besoins utilise les entrevues de groupe, la recherche est systématique, on accorde priorité aux besoins exprimés, la pédagogie manifeste des éléments de nouveauté et la participation est étendue.

A une expression informelle des besoins ne correspond aucun ensemble cohérent d'opérations mais une zone mitoyenne sans grande signification si ce n'est par rapport aux deux pôles clairement opposés d'absence d'expression et d'expression des besoins en groupe.

Enfin, l'expression formelle des besoins comme la recherche formelle montrent des relations de pourcentage similaires avec les autres opérations et dégagent des schémas opérationnels cohérents. Toutefois, l'absence d'expression des besoins contrairement à l'absence de recherche des besoins est plus fortement reliée à la non-priorité aux besoins exprimés ainsi qu'à la participation faible. La priorité aux besoins dans la définition des objectifs ne peut se fonder en effet que sur une phase d'expression des besoins. Et l'expression des besoins est la première phase où on peut logiquement demander une pleine participation des étudiants au processus d'intervention.

L'EXPRESSION DES BESOINS ET LES AUTRES PHASES DU PROCESSUS D'INTERVENTION

EXPRESSION DES BESOINS	RECHERCHE*			DEFINITION DES OBJECTIFS*		ANIMATION*		EVALUATION*		PARTICIPATION*		
	PAS	INF.	GR.	PRIO.	N-pr.	+	-	Ex.	Disc.	0-3	4-5	6-8
	6	17	14	0	27	16	11	17	10	18	9	0
PAS	22.2	63.	14.8	0	100	59.3	40.7	63.	37.	66.7	33.3	0
	21	30	23	44	30	37	36	30	33	30	24	20
INFORMELLE	28.4	40.5	31.1	59.5	40.5	50.7	49.3	53.5	46.5	40.5	32.4	27
	10	14	37	46	16	43	17	22	39	13	16	33
GROUPE	16.4	23.	60.7	74.2	25.8	71.7	28.3	36.1	63.9	21.	25.8	53.2

*Les différences au X^2 sont significatives au seuil .05.

3. LA DEFINITION DES OBJECTIFS

La majorité des expériences de formation sur mesure accordent priorité aux besoins exprimés par les étudiants dans la définition des objectifs de l'intervention. Les réponses à cette question ont été groupées en deux: "priorité" et "non-priorité". Des relations significatives ont été enregistrées dans le croisement de cette phase avec la recherche des besoins, l'expression des besoins et la participation. Les deux premiers croisements ayant déjà fait l'objet de descriptions, nous examinerons les relations entre la définition des objectifs et la participation ainsi que le tableau d'ensemble.

LA DEFINITION DES OBJECTIFS
ET LES AUTRES PHASES DU PROCESSUS D'INTERVENTION

DEFINITION DES OBJECTIFS	RECHERCHE*			EXPRESSION*			PARTICIPATION*		
	PAS	Inf.	Form.	PAS	Inf.	Gr.	0-3	4-5	6-8
	15	27	47	0	44	46	22	24	44
Priorité	16.9	30.3	52.8	0	48.9	51.1	24.4	26.7	48.9
	23	34	17	27	30	16	40	25	9
Non-priorité	30.1	45.9	23	37	41.1	21.9	54.1	33.8	12.2

* Les différences au X^2 sont significatives au seuil .05.

Près de la moitié des interventions qui accordent priorité aux besoins exprimés ont aussi une participation étendue des étudiants à toutes les opérations du processus d'intervention. Les catégories de participation faible et moyenne sont alors représentées de façon sensiblement égale.

Au contraire, lorsqu'il y a non-priorité aux besoins exprimés par les étudiants, 54.1% des interventions se rangent dans la catégorie de participation faible. Il faut noter aussi que le pourcentage d'interventions à participation étendue y est bas (12.2%). La relation entre la définition des objectifs et la participation doit donc se lire d'abord dans

son aspect négatif: lorsqu'il y a non-priorité aux besoins exprimés, la participation est faible et on trouve relativement peu d'expériences qui aient une participation étendue. Mais il est également vrai de dire qu'à la priorité aux besoins exprimés par les étudiants dans la phase de définition des objectifs correspond une participation étendue des étudiants au processus d'intervention.

La définition des objectifs, telle que saisie par cet indice, étant directement associée à l'expression des besoins d'une part et, d'autre part, la priorité aux besoins exprimés étant très répandue dans les interventions de formation sur mesure, on pouvait s'attendre, dans les cas de priorité aux besoins, de retrouver une expression des besoins indifféremment informelle ou de groupe. Il est plus intéressant de constater que la priorité aux besoins est également liée à une recherche formelle et à une participation étendue et qu'à l'opposé, la non-priorité correspond à une recherche informelle et à une participation faible. Ces relations de la définition des objectifs viennent renforcer l'image de deux types d'opérations cohérents et radicalement opposés qui se dégagent peu à peu de l'analyse des relations fonctionnelles entre les opérations.

4. LA PROGRAMMATION

Comme nous l'avons déjà vu, les interventions de formation sur mesure se caractérisent de façon générale par l'adaptation ou l'invention de leurs programmations. Une seule d'entre elles prend son programme directement dans l'annuaire de la DIGEC. Toutes les autres ont un programme qui est soit entièrement nouveau, soit adapté de l'annuaire. Cette phase du processus d'intervention nous paraissait donc importante et comme pour les autres phases, nous avons déterminé des indices qui nous renseignent sur la façon dont s'est déroulé l'établissement du programme. Les réponses ont été regroupées en trois catégories: recours à des volumes; rencontres avec des spécialistes; rencontres avec les commanditaires; rencontres avec les étudiants. Il nous faut remarquer que la majorité des réponses se situent dans la première catégorie. Comme nous le disions au chapitre précédent, pour adapter une programmation ou en établir une nouvelle, la formation sur mesure utilise principalement les rencontres avec les spécialistes.

Cette façon de faire, largement répandue dans l'ensemble des interventions, est peut-être la raison pour laquelle les croisements de la phase programmation avec les autres phases du processus d'intervention n'offrent pas de relations significatives. Seul le croisement avec la

participation est significatif. Les croisements avec la recherche des besoins et l'animation présentent par ailleurs des relations intéressantes dans la catégorie "rencontres avec les étudiants": un fort pourcentage des expériences dont la recherche est formelle ont recours aux rencontres avec les étudiants pour établir leur programmation et près des trois quarts des interventions qui établissent leur programmation au moyen de rencontres avec les étudiants utilisent aussi l'animation de façon importante.

Le croisement de la programmation et de la participation va dans le même sens que les pourcentages que nous avons notés plus haut. Lorsque l'établissement de la programmation utilise volumes et spécialistes, la majorité des expériences ont une participation faible. De plus, le pourcentage de ces expériences décroît à mesure que la participation devient plus étendue. Dans les interventions dont la programmation est faite à partir de rencontres avec les commanditaires, on observe des pourcentages égaux dans les catégories de participation faible et moyenne; un pourcentage plus bas se retrouve dans la catégorie de participation étendue. Au contraire, lorsque les rencontres avec les étudiants sont utilisées pour la programmation, la participation est étendue.

La programmation s'avère donc une phase peu "fonctionnelle" par rapport aux autres. Le recours fréquent au spécialiste apparaît comme le garant nécessaire d'une nouvelle programmation. On peut y voir une préoccupation de qualité, un respect de la hiérarchie du savoir ou une certaine timidité dans l'innovation.

Un élément se dégage toutefois avec clarté. L'établissement du programme à partir de rencontres avec les étudiants est relié à certaines phases du processus d'intervention qui impliquent la participation des étudiants.

C'est ce que nous avons vu dans les croisements avec la recherche des besoins, l'expression des besoins et l'animation. Cet aspect est réitéré de façon significative dans le croisement de la programmation avec la participation.

LA PROGRAMMATION ET LA PARTICIPATION

PROGRAMMATION	PARTICIPATION *		
	0-3	4-5	6-8
Volumes-Spécialistes	30 44.1	22 32.3	16 23.6
Commanditaires	18 38.3	18 38.3	11 23.4
Etudiants	6 15.8	8 21.1	24 47.1

* Les différences au X^2 sont significatives au seuil .001.

5. LES TECHNIQUES

Les descriptions précédentes nous ont fait voir des relations significatives entre l'animation et la recherche des besoins, entre l'animation et l'expression des besoins. Rappelons que, lorsque la recherche et l'expression des besoins sont informelles, on utilise l'animation de façon "peu importante". Au contraire, lorsque la recherche et l'expression sont formelles, l'animation est utilisée de façon importante.

Nous avons établi plus haut que l'utilisation importante du cours magistral et l'utilisation importante de l'animation représentaient les pôles extrêmes d'un ensemble de techniques éducatives utilisées en formation sur mesure.

A une utilisation importante du cours magistral correspond celle de l'examen dans près des deux tiers de ces interventions. Lorsque le cours magistral est utilisé de façon peu importante, c'est la discussion qui est utilisée comme moyen d'évaluation par 70% des interventions. Inversement à une utilisation importante de l'animation correspond celle de la discussion pour évaluer dans près des deux tiers des interventions.

Et lorsque l'animation est utilisée de façon peu importante comme technique d'apprentissage, l'évaluation par examen atteint 67%. Ces pourcentages, les plus élevés dans les croisements des techniques avec les autres phases du processus d'intervention, expriment bien la cohérence entre techniques d'apprentissage et techniques d'évaluation.

Bien que légèrement moins élevés, les pourcentages que nous observons dans les croisements des techniques et de la participation reflètent le même caractère de réversibilité. Lorsque le cours magistral est utilisé de façon importante, les interventions se concentrent dans la participation faible. Lorsque le cours magistral est peu important, la moitié de ces interventions atteignent une participation étendue. A l'autre pôle, près de la moitié des interventions où l'animation est importante présentent aussi une participation étendue, alors que 60% des interventions où l'animation est peu importante laissent une faible place à la participation des étudiants au cours du processus d'intervention.

Bref, si on considère les techniques dans leur ensemble, au pôle représenté par une grande utilisation du cours magistral correspondent l'examen comme technique d'évaluation et une participation faible. A l'opposé, l'utilisation importante de l'animation est reliée à la discussion comme outil d'évaluation et à une participation étendue. Ce pôle est également relié à une recherche formelle des besoins et à une expression des besoins par entrevue de groupe.

LES TECHNIQUES ET LES AUTRES PHASES DU PROCESSUS D'INTERVENTION

Techniques	Recherche*			Expression*			Evaluation*		Participation*		
	PAS	Inf.	Form.	PAS	Inf.	Gr.	Ex.	Disc.	0-3	4-5	6-8
Magistral +							35	32	53	21	16
							63,2	36,8	58,9	23,3	17,8
Magistral -							22	50	9	27	37
							30,6	69,4	12,3	37,	50,7
Animation +	21	28	46	16	47	43	34	61	21	29	46
	22,1	29,5	48,4	16,7	38,5	44,8	35,8	64,2	21,9	30,2	47,9
Animation -	15	32	17	11	36	17	41	20	39	18	7
	23,4	50	26,6	17,2	56,3	26,6	67,2	32,8	60,9	28,1	10,9

* Les différences au X^2 sont significatives au seuil .05.

6. L'EVALUATION

L'évaluation, dernière phase du processus d'intervention, est liée de façon significative à trois autres phases du processus, la recherche, l'expression et les techniques, ainsi qu'à la participation. Comme nous venons de le constater, c'est entre techniques et évaluation que la plus forte relation existe: près des trois quarts de l'évaluation par examen réunit des interventions qui font une large place au cours magistral. Et les trois quarts de l'évaluation par discussion se retrouvent dans les expériences qui utilisent l'animation de façon importante.

L'EVALUATION ET LES AUTRES PHASES DU PROCESSUS D'INTERVENTION

EVALUATION	RECHERCHE*			EXPRESSION*			EVALUATION*		PARTICIPATION*		
	PAS	Inf.	Form.	PAS	Inf.	Gr.	Magistr. +	Anim. +	0-3	4-5	6-8
Examen	17	38	23	17	38	22	55	34	41	22	15
	21.8	48.7	29.4	22.1	49.4	28.6	71.4	45.3	52.6	28.2	19.2
Discussion	19	21	41	10	33	39	32	61	18	27	37
	23.5	25.9	50.6	12.2	40.2	47.6	39	75.3	22	32	45.1

* Les différences au X^2 sont significatives au seuil .05

Les croisements avec la recherche et l'expression des besoins présentent un comportement similaire: à l'examen correspondent une recherche et une expression informelles. Alors qu'à la discussion on trouve reliées la recherche formelle et l'expression par groupe.

La participation, enfin, est clairement associée à l'évaluation. Plus de la moitié des interventions qui utilisent l'examen se retrouvent dans la catégorie de participation faible. Ce pourcentage décroît à mesure qu'on s'élève dans l'échelle de participation. Le phénomène inverse se produit pour les interventions qui utilisent la discussion comme outil d'évaluation; la participation étendue y atteint 45%.

L'évaluation est donc principalement reliée aux techniques et compose avec elles l'aspect proprement pédagogique des interventions. Mais elle est également liée aux moyens mis en oeuvre pour rechercher les besoins et les faire exprimer. L'évaluation par discussion, tout comme la recherche des besoins par questionnaire et/ou entrevue de groupe ainsi que l'expression des besoins par groupe, font appel à la participation de l'étudiant à l'activité d'apprentissage.

C. LES DIMENSIONS SOUS-JACENTES AUX OPERATIONS

Comme nous l'avons déjà souligné, la participation n'est pas une des phases du processus d'intervention mais une dimension de ses opérations. Pour les raisons que nous avons déjà mentionnées, nous croyons nécessaire de procéder, avec la participation, au même type d'analyse que nous venons d'appliquer aux différentes phases du processus.

1. LA PARTICIPATION

Des relations significatives ont été enregistrées dans chacun des croisements de la participation avec les phases du processus d'une intervention de formation sur mesure. Ces relations ayant déjà été décrites à chacune des phases, nous nous contenterons ici d'une description du tableau général du point de vue de la participation.

LA PARTICIPATION ET LES PHASES DU PROCESSUS D'INTERVENTION

PARTICIPATION	RECHERCHE			EXPRESSION			DEFINITION DES OBJECTIFS		PROGRAMMATION			TECHNIQUES		EVALUATION	
	PAS	INF.	FORM.	PAS	INF.	GR.	PRIO.	N-Pr.	Vol. Spec.	Comm.	Etud.	Mag. +	Anim. -	Ex.	Disc
0-3 phases	14	31	16	18	30	13	22	40	30	18	6	53	21	41	18
	23	50.8	26.2	29.5	49.2	21.3	35.5	54.5	55.6	33.3	11.1	85.5	35.9	69.5	30.5
4-5 phases	14	19	16	9	24	16	24	25	22	18	8	21	29	22	27
	28.6	38.6	32.6	18.4	49	32.7	49	51	45.9	37.5	16.7	43.8	61.2	44.9	55.1
6-8 phases	10	11	32	0	20	33	44	9	16	11	24	16	46	15	37
	18.9	20.8	60.3	0	37.7	62.3	83.6	17	31.4	21.6	47.1	30.	86.8	28.8	71.2

*Les différences au X^2 sont significatives au seuil .001.

a) Participation faible

Le premier élément qui retient notre attention est une certaine dissociation entre la participation et les besoins. En effet, même si la participation est faible, la recherche et l'expression des besoins atteignent respectivement 77% et 70% de ces interventions. Il faut toutefois remarquer que la recherche autant que l'expression sont alors largement informelles. Mais leur concentration indique une préoccupation du besoin antérieure à celle de la participation et qui ne lui est pas nécessairement liée. Conformément aux hypothèses issues de l'examen des textes antérieurs à la recherche, il apparaît ici que la formation sur mesure est d'abord centrée sur la notion de besoin auquel deux opérations sont dévolues. La notion de participation n'a pas la même généralisation et procède d'un ordre de préoccupation relativement indépendant du premier.

Lorsque la participation est faible, recherche et expression demeurent importantes, même si elles sont en majorité informelles. On doit néanmoins établir une distinction entre recherche et expression du point de vue de la participation. Comme on ne peut présumer ici auprès de qui est menée une recherche des besoins, particulièrement si elle est informelle, il serait hasardeux d'y voir une certaine participation des étudiants. Par contre, l'expression des besoins, qu'elle soit informelle ou par entrevue de groupe, fait nécessairement appel aux étudiants. C'est là que la participation trouve son premier ancrage, dans sa jonction avec les besoins. De la même manière, on remarque que l'absence de recherche des besoins demeure relativement constante quelle que soit l'étendue de la participation alors qu'il ne se trouve aucune intervention dont la participation atteint 6 à 8 moments du processus d'intervention qui fasse l'économie d'une phase d'expression des besoins. Recherche et expression des besoins, même s'il faut leur accorder une signification différente que nous aurons à délimiter plus loin, n'en demeurent pas moins fortement reliées comme nous l'avons établi au début de ce chapitre. Elles présentent encore un comportement similaire par rapport à la participation.

Lorsque la participation est faible, on observe ensuite que les objectifs de formation ne sont pas définis en fonction des besoins exprimés par les étudiants. Quant à la programmation, elle est élaborée à partir de rencontres avec spécialistes et commanditaires ou d'emprunts à des volumes.

A l'intérieur de l'activité d'apprentissage elle-même, les techniques et l'évaluation traditionnelles dominent nettement. La grande majorité (85%) de ces interventions se servent du cours magistral de façon importante et près de 70% évaluent au moyen d'examen.

b) Participation moyenne

Lorsque la participation passe de faible à moyenne, les techniques et l'évaluation en sont les premiers bénéficiaires. En effet, même si on enregistre au niveau de la recherche des besoins une certaine diminution de la recherche informelle (autant au profit de l'absence de recherche que de la recherche formelle), la distribution de ces interventions demeure assez semblable à celle que nous avons examinée plus haut pour une participation faible.

Si le pourcentage d'expression des besoins par entrevues de groupe s'accroît de manière sensible lorsque la participation est moyenne, la majorité des interventions se situe encore dans l'expression informelle avec le même pourcentage que pour une participation faible.

La définition des objectifs atteint presque l'égalité entre priorité et non-priorité aux besoins exprimés par les étudiants mais sans arriver à contredire les résultats de la catégorie de participation faible. Quant au profil de la programmation, il demeure stationnaire.

Au contraire, techniques éducatives et évaluation changent de camp. Le cours magistral dominait lorsque la participation était faible; l'animation est maintenant préférée dans la majorité des interventions. De même pour l'évaluation, où la majorité passe de l'examen à la discussion. Les techniques d'animation et la discussion requérant toutes deux la participation des étudiants, il nous paraît justifié de dire que le passage d'une participation faible à moyenne signifie des changements importants au niveau pédagogique alors que le reste de l'intervention demeure relativement stable.

c) Participation étendue

La troisième catégorie (participation étendue de 6 à 8 moments du processus d'intervention) est reliée à des changements appréciables dans chacune des opérations du processus.

Si la recherche et l'expression des besoins gardent toute leur importance, elles changent de qualité et deviennent majoritairement formelles et utilisent l'entrevue de groupe. On note également qu'à ce niveau de participation, toutes les interventions présentent une phase d'expression des besoins.

De neutre qu'elle était dans la catégorie précédente, la définition des objectifs accorde radicalement priorité aux besoins exprimés par les étudiants (83%). Au niveau de la programmation, les rencontres avec les étudiants qui étaient résiduelles dans les catégories de participation faible et moyenne atteignent ici la majorité avec 47%.

L'orientation amorcée dans la catégorie précédente par les techniques et l'évaluation s'accentue ici et nous trouvons 87% des interventions qui ont une participation étendue dans l'animation et 71% d'entre elles dans l'évaluation par discussion.

La participation étendue est donc particulièrement reliée à une augmentation de l'importance de l'étudiant aux niveaux de la définition des objectifs et de la programmation, domaines traditionnellement réservés aux détenteurs et distributeurs du savoir. Mais elle signifie également une plus grande intégration de l'étudiant à toutes les phases du processus d'intervention.

2. TROIS AXES EN INTERACTION

La participation est donc reliée de façon significative à toutes les phases (6) du processus d'intervention. La recherche et l'expression des besoins sont reliées chacune à quatre étapes du processus; les techniques et l'évaluation sont reliées à trois, la définition des objectifs à deux, alors que la programmation n'est reliée de façon significative à aucune phase du processus d'intervention. Elle est toutefois reliée à la participation.

Trois axes se dessinent nettement, aussi bien en termes d'opérations fonctionnelles les unes par rapport aux autres, qu'en termes de dimensions logiques reliées aux hypothèses de la problématique: l'axe des besoins dont les deux opérations (recherche et expression) peuvent avoir un sens différent mais dont le résultat se cristallise dans l'établissement d'un nouveau programme. L'axe pédagogique, avec les techniques et l'évaluation. L'axe de la participation, enfin, qui signifie dans les faits l'importance plus ou moins grande qu'on accorde à l'étudiant dans l'organisation de l'intervention.

Les deux opérations relatives au besoin n'ont pas le même impact sur la suite de l'intervention de formation sur mesure. La phase de recherche des besoins peut être envisagée comme une opération strictement administrative de recherche de clientèle. Elle s'en tient alors à l'utilisation de rencontres informelles et a peu d'impact sur le reste de l'intervention. Ce n'est qu'à partir du moment où elle rejoint les sujets de l'intervention par des moyens analogues à ceux qui pourront être utilisés à nouveau au cours de l'intervention (questionnaire, entrevue de groupe) que la recherche des besoins acquiert des relations fonctionnelles avec les autres phases de l'intervention. L'expression des besoins, au contraire, implique dès le point de départ l'action des étudiants. C'est pourquoi son échelle est directement proportionnelle à celle de la participation.

L'innovation pédagogique n'est pas la principale caractéristique de la formation sur mesure. Cette dernière se définit d'abord dans sa relation au besoin puis à la participation. Mais le renouvellement des techniques éducatives ne peut manquer d'accompagner celui de toute la conception de l'intervention. A mesure que la notion de besoin atteint davantage l'individu impliqué dans une situation d'apprentissage, les techniques éducatives employées deviennent plus souples, délaissent le modèle autoritaire et traditionnel pour se mettre à l'écoute de l'étudiant et favoriser son expression et sa participation. Dans cette mesure, l'innovation pédagogique impliquée dans les interventions de formation sur mesure sera tributaire de l'orientation déterminée par l'axe des besoins ou l'axe de la participation.

Quant à la participation des étudiants, elle peut avoir plusieurs significations. Elle peut être mise en oeuvre dans une intervention dans un souci d'adaptation pédagogique. On peut alors la comparer à la diminution du cours magistral, à l'utilisation plus grande de l'animation ou à l'évaluation au moyen de discussion. L'adaptation pédagogique a pour fonction de tenir compte des caractéristiques du sujet enseigné afin de faciliter l'assimilation du cours ou du programme. Mais l'orientation d'une telle intervention demeure toujours le contenu à faire passer.

La participation peut également servir d'appui et de moteur à toute l'intervention; elle est alors la pierre angulaire d'une conception particulière de la formation qui met l'adulte au coeur de son propre processus d'apprentissage. Là encore, il faudrait distinguer les expériences où l'utilisation de la participation comme moteur de l'intervention relève d'une théorie personnaliste de l'éducation de celles où cette utilisation de la participation est inspirée par une stratégie de changement social.

Cette distinction ne peut être perçue au seul niveau des opérations et appartiendrait davantage à une étude particulière des orientations des interventions.

D. LES TYPES OPERATIONNELS

A partir des trois axes qui ont émergé de l'analyse des opérations et de leurs dimensions, nous avons construit des types opérationnels.

La formation sur mesure ayant été d'abord et avant tout une expérimentation moins soumise à des normes générales forcément contraignantes (régime pédagogique et administratif) qu'aux besoins et ressources du milieu local, on pouvait s'attendre à une grande variété d'expériences. La recherche de types opérationnels visait à dégager de ces expérimentations des schémas d'ensemble logiques et cohérents. Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, l'analyse des relations fonctionnelles entre les opérations nous donnait à penser que ces schémas d'ensemble existaient dans la réalité.

Nous voulions rendre compte de l'ensemble des cent soixante-quatre (164) expériences en les regroupant dans des catégories suffisamment larges pour tenir compte de différences dans l'organisation et la qualité des opérations et suffisamment restreintes pour être aisément saisies dans leur ensemble.

Quatre types opérationnels ont été élaborés à partir des axes dégagés de l'analyse des opérations et à partir des hypothèses formulées au début de la problématique de la formation sur mesure.

1. LE TYPE 1

Si ce n'était une certaine référence au besoin qu'on y perçoit tout de même et la nouveauté de sa programmation, le premier type opérationnel n'aurait guère sa place dans une nomenclature des nouveaux modes d'intervention éducative.

Ce type regroupe cinquante (50) expériences, soit 30% de la distribution. Il est nettement orienté dans l'axe des besoins, encore que ceux-ci ne soient explorés que de façon informelle. La recherche et l'expression des besoins y sont informelles ou inexistantes dans plus de 85% des cas. Même lorsqu'il y a expression des besoins des étudiants, celle-ci ne donne pas lieu nécessairement à des priorités dans la définition des objectifs puisqu'on y observe près de 70% de non-priorité. La programmation présente des éléments de nouveauté, comme pratiquement toutes les expériences de formation sur mesure (sauf une). Pour élaborer ou adapter ce programme, plus des trois quarts se sont inspirés de rencontres avec des spécialistes ou avec le commanditaire. On remarque par ailleurs que c'est dans ce type qu'on retrouve le plus haut pourcentage de participation du commanditaire à l'établissement du programme. C'est également dans ce type que les étudiants sont le moins représentés. Au cours des activités éducatives elles-mêmes, plus de 90% utilisent le cours magistral de façon importante; parallèlement, un fort pourcentage considèrent l'animation peu importante. Quant à l'évaluation, elle est faite au moyen des examens à 90%. Comme on pouvait s'y attendre à la revue précédente des phases du processus d'intervention, 85% des expériences du type 1 ne permettent qu'une faible participation des étudiants.

Laissant peu de place à la participation des étudiants, traditionnel dans les moyens éducatifs qu'il met en oeuvre, le premier type opérationnel vise à établir des programmations nouvelles ou adaptées qui correspondent à des besoins rapidement identifiés. Il est facile de déceler, au seul niveau des opérations, que ces besoins sont davantage ceux des commanditaires que ceux des étudiants: les opérations de recherche et d'expression des besoins se font le plus souvent sans que les étudiants soient consultés et l'établissement de la programmation réunit les commanditaires et des spécialistes. Ce type pourrait aussi bien d'ailleurs être défini par la faiblesse de l'axe de la participation qui signifie dans les faits l'absence d'une préoccupation de l'étudiant, comme élément important du processus d'intervention.

Ce type d'opérations rajeunit la programmation, la rend plus conforme aux besoins qui se font jour autour du service d'éducation des adultes. La formation sur mesure y est conçue comme une opération de marketing visant à rejoindre des clientèles nouvelles et à rendre plus attrayant le bagage de cours offerts par le Service. Elle implique des démarches et des opérations qui peuvent faire évoluer la conception traditionnelle d'un service d'éducation des adultes comme distributeur d'un ensemble de cours vers une ouverture effective du Cégep sur le milieu. Mais les transformations en restent là. Elles n'atteignent pas la pratique éducative. Elles n'atteignent pas l'étudiant.

On y observe un hiatus entre une façon renouvelée de percevoir le SEA sur le plan administratif (recherche de clientèle, attrait de nouveaux programmes) et une façon traditionnelle de donner les cours. On peut se demander si cette absence d'unité réside dans les conceptions de la pratique éducative que se font les coordonnateurs ou dans un manque de communication entre coordonnateurs, chargés de projet et professeurs.

2. LE TYPE 2

La nette démarcation que présente le type 2 par rapport au premier se situe principalement dans un effort pour équilibrer les trois axes que nous avons dégagés au chapitre précédent et créer de ce fait plus d'unité dans l'action éducative. On sent ici une préoccupation pédagogique qui était absente du type précédent. On y retrouve quarante (40) expériences, soit 24% de la distribution.

L'accent mis sur les opérations relatives à l'axe des besoins est tout aussi marqué que dans le type un et même davantage, si on considère que l'absence de recherche et surtout d'expression y est beaucoup moins importante. Près des deux tiers (2/3) de la recherche et des trois quarts (3/4) de l'expression des besoins demeurent toutefois informelles.

Malgré une très nette augmentation du nombre des expériences qui présentent une phase d'expression des besoins, le pourcentage des interventions qui accordent priorité aux besoins exprimés par les étudiants n'arrive pas à rejoindre la moyenne générale. Le second type se distingue toutefois du précédent où la majorité des expériences n'accordaient pas de priorité aux besoins exprimés. Ici priorité et non-priorité sont représentées de façon égale. Si le spécialiste demeure encore ici la principale référence au moment d'établir un programme, on s'aperçoit que le commanditaire perd du terrain au profit des étudiants.

L'axe pédagogique, défini par les techniques et l'évaluation, se différencie clairement du type 1. L'utilisation importante ou peu importante du cours magistral ou de l'animation s'équivalent. Il en va de même de l'examen et de la discussion comme outils d'évaluation. On perçoit ici, à tout le moins, un souci de diversifier les méthodes. Le pôle de la participation, enfin, présente lui aussi un virage net. Alors que la participation des étudiants était faible à 85% dans le premier type, ici, le plus fort pourcentage (53%) se situe dans la participation moyenne (4 ou 5 phases) et on observe même 20% de participation étendue.

Tout en conservant la préoccupation majeure de marketing, caractéristique du premier type, le second type opérationnel y ajoute une certaine préoccupation pédagogique. Elle s'exprime bien sûr dans une diversification des méthodes: au traditionnel cours magistral on adjoint l'animation et à l'examen on ajoute la discussion; mais elle est également manifeste par la place plus grande qui est accordée à l'étudiant surtout dans l'expression des besoins et la participation. On perçoit aussi cette préoccupation pédagogique dans la définition des objectifs et dans l'élaboration du programme où les étudiants et leurs besoins tiennent plus de place que dans le type 1.

Il semble donc qu'en plus de rechercher une clientèle nouvelle et d'offrir un éventail de cours plus proche des besoins (toujours identifiés assez rapidement), le second type opérationnel s'occupe aussi d'aménager, à l'intérieur des activités éducatives, des conditions propres à satisfaire et à garder sa clientèle.

Mais cet effort est encore timide: la recherche et l'expression des besoins sont informelles, la participation est moyenne, la définition des objectifs et les techniques d'apprentissage n'offrent pas de nouveauté importante.

De plus, cet effort n'est guère systématisé: lorsque les techniques délaissent le cours magistral, l'évaluation préfère l'examen; lorsque l'axe des besoins est fort, celui de la participation est faible; et vice-versa.

Bien que timide, la préoccupation de l'étudiant comme élément du processus d'intervention vient s'ajouter aux caractéristiques du type opérationnel précédent pour définir ce type 2.

3. LE TYPE 3

Le type 3 d'opérations se caractérise par la cohérence de toute l'action éducative dans l'axe déterminé par les besoins. Il réunit trente-six (36) interventions, soit 22% de la distribution.

Ici, la recherche des besoins se fait de façon systématique à 65%, ce qui dessine une nette démarcation par rapport aux types précédents. L'expression des besoins emboîte le pas mais de façon moins spectaculaire, en conservant un pourcentage assez élevé d'expression informelle. A la définition des objectifs, 60% des interventions accordent priorité aux besoins exprimés par les étudiants. Pour établir la programmation, on semble utiliser tous les éléments disponibles. Au cours des activités éducatives, l'animation et la discussion sont favorisées.

La participation, dont le pourcentage (57.1%) demeure stationnaire par rapport à celui du type précédent (52.5%), et l'expression des besoins nous donnent une bonne indication sur la façon dont il faut interpréter ce troisième type opérationnel.

Le type 3, comme le type 2, met l'accent sur l'aspect pédagogique, mais de façon beaucoup plus achevée et systématique. Si on s'en tient au seul niveau opérationnel, ce sont la recherche des besoins, les techniques et l'évaluation qui donnent ses caractéristiques à ce type. L'axe des besoins y est cerné avec précision, mais plus par la recherche que par l'expression. Les moyens éducatifs y sont renouvelés: de l'indifférence du type précédent quant aux techniques et à l'évaluation, on passe à une nette prédominance de l'animation et de la discussion. Un renouveau pédagogique est perceptible dans ce type et il est permis de croire que l'expression des besoins et la participation des étudiants sont également des outils pédagogiques dont l'utilisation a pour but de satisfaire la clientèle. Cette dernière hypothèse pourra d'ailleurs être vérifiée plus loin en examinant les objectifs de la participation pour ce type.

Il faut enfin remarquer que, contrairement au type précédent, les interventions du type 3 ne présentent pas de failles mais démontrent au contraire une préoccupation pédagogique constante dans toutes les opérations étudiées.

4. LE TYPE 4

Le dernier type opérationnel est caractérisé par l'importance de la participation des adultes au processus d'intervention alors étroitement lié au processus d'apprentissage. Ce type regroupe trente-huit (38) interventions, soit 23% de la distribution.

Dans le type 4, toutes les interventions présentent une participation étendue et on trouve un très haut pourcentage d'expériences dans toutes les catégories d'opérations qui sont reliées fonctionnellement à une participation étendue.

Plus des trois quarts de ces expériences mènent une recherche des besoins par questionnaire et/ou entrevue de groupe. Près de 85% utilisent les rencontres de groupe pour l'expression des besoins. Ces besoins déterminent des priorités dans la définition des objectifs pour au-delà de 80%. La programmation, sans laisser tout à fait de côté les volumes, spécialistes et commanditaires, utilise des rencontres avec les étudiants dans 43% des cas. Plus de trois expériences sur quatre estiment peu importante l'utilisation du cours magistral et en contre-partie, plus de neuf expériences sur dix utilisent l'animation de façon importante. La discussion, enfin, est l'outil d'évaluation de près de 85% de ces interventions.

Ce type opérationnel prend appui sur la participation et utilise, à chacune des phases du processus d'intervention, des moyens d'action pour se mettre à l'écoute de l'étudiant et lui permettre d'être son propre moteur de développement.

Toutes les catégories des opérations qui impliquent une action des étudiants obtiennent des pourcentages très élevés. C'est dire que l'action éducative est cohérente dans toutes ses opérations.

En plus de faire une recherche systématique des besoins et d'utiliser des méthodes nouvelles, le quatrième type opérationnel assujettit surtout chacune de ses opérations à une nouvelle orientation qui est non plus le cours mais l'étudiant, ses besoins et ses ressources.

E. LES TYPES D'OBJECTIFS

L'analyse des objectifs des nouveaux modes d'intervention éducative pour être justement comprise, doit être située par rapport à trois limites majeures.

LES TYPES OPERATIONNELS ET LES CATEGORIES DES OPERATIONS ET DE LA PARTICIPATION

TYPES		RECHERCHE DES BESOINS			EXPRESSION			DEFINITION DES OBJECTIFS		PROGRAMMATION*				TECHNIQUES				EVALUATION		PARTICIPATION		
		Absente	Informelle	Formelle	Absente	Informelle	Entrevues de groupe	Priorité	Non-Priorité	Volumes	Spécialistes	Commanditaires	Etudiants	Cours Magistral +	Cours Magistral -	Animation +	Animation -	Examens	Discussions	0-3 phases	4-5 phases	6-8 phases
1	N	17	26	7	19	23	7	16	34	5	17	16	7	46	4	13	35	43	5	42	8	0
	50	32.7	53.4	14.3	39.6	45.8	14.6	30.6	69.4	9.1	38.6	36.4	15.9	91.8	8.2	27.7	72.3	89.4	10.6	85.7	14.8	0
2		11	24	5	6	29	5	21	19	5	14	11	8	20	19	19	19	17	21	11	21	8
	40	27.5	60.	12.5	15.	72.5	12.5	52.5	47.5	13.2	36.8	28.9	21.1	51.3	48.7	50.	50.	44.7	55.3	27.5	52.5	20.
3		5	7	23	2	16	18	22	14	7	9	10	7	15	21	28	8	12	24	9	20	7
	36	14.7	20.6	64.7	5.7	42.9	51.4	60.	40.	21.9	28.1	31.3	18.8	42.9	57.	77.1	22.9	31.4	68.6	25.7	57.1	17.1
4		5	4	29	0	6	32	31	7	4	7	10	16	9	29	36	2	6	32	0	0	38
	38	13.2	10.5	76.3	0	15.8	84.2	81.6	18.4	10.8	18.9	27.	43.2	23.7	76.3	94.7	5.3	15.8	84.2	0	0	100
TOTAL	164	38	61	64	27	74	62	90	74	21	47	47	38	90	73	96	64	78	82	62	49	53
	100.	23.3	37.4	39.3	16.6	45.4	38.	54.9	45.1	13.8	30.7	30.7	24.8	55.2	44.8	60.	40.	48.7	51.2	37.8	29.9	32.3

*Des différences au X^2 significatives au seuil .05 ont été observées pour tous ces tableaux sauf celui de la programmation.

Les données qu'a pu livrer le questionnaire ne permettent pas de distinguer entre les objectifs visés, les objectifs effectivement poursuivis et les résultats atteints par les interventions complétées. Elles ne permettent pas non plus de distinguer entre les objectifs des différents agents impliqués. C'est la première limite.

La quantité de données qu'ont pu livrer les réponses au questionnaire a particulièrement été faible aux questions qui interrogeaient sur les objectifs. Ces questions, pour la plupart ouvertes, n'imposaient pas de catégories toutes faites de réponses. Plusieurs se sont abstenus. C'est la deuxième limite.

Les données disponibles ne livrent que la perception des chargés de projet qui ont complété le questionnaire. C'est une troisième limite qui n'atteint en rien la qualité des informateurs choisis mais qui suppose l'absence des autres.

L'analyse des objectifs donnera une indication globale des différentes orientations psycho-pédagogiques des expériences retenues par la recherche sur les nouveaux modes d'intervention éducative. Toujours par le biais des perceptions des chargés de projets, on cherchera à cerner ces orientations à travers les visées que révèle l'analyse des deux notions centrales de la formation sur mesure: la notion de besoin et la notion de participation. Quels besoins veulent satisfaire les expériences de formation sur mesure? Quelles sont les motivations des adultes et des groupes d'adultes qui vivent ces expériences? Comment se traduisent les besoins et les motivations en objectifs de formation? Quels sens prend la participation dans la poursuite de ces objectifs? Quelles orientations psycho-pédagogiques se dégagent de l'analyse de ces différentes variables pour une compréhension élargie des expériences de formation sur mesure?

1. LA PERCEPTION DES OBJECTIFS

Une question demandait directement de préciser quels étaient les objectifs de formation retenus pour l'expérience dans son ensemble. Quatre catégories de réponses étaient prévues.

La moitié (51.2%) des expériences ont poursuivi des objectifs d'acquisition de connaissances et de développement d'aptitudes ou d'habiletés; 36.7% de changement d'attitudes ou de mentalité; 12.8% ont visé le changement par les participants eux-mêmes.

Si la formation sur mesure est en relation directe avec la notion de besoin et si les expériences qu'elle a suscitées respectent une logique serrée entre leurs opérations, l'origine des objectifs précédents devrait se trouver dans le contenu des besoins que révèlent deux opérations: la recherche des besoins et l'expression des besoins.

a) La recherche, l'expression des besoins et la définition des objectifs

Le questionnaire ne définissait pas de catégories à la question qui demandait de préciser le type de besoins décelés par la recherche des besoins. A cette question ouverte, 73.8% des répondants ont formulé une réponse en termes de besoins de savoir-faire surtout, de savoir ou de savoir-être; 43.3% ont formulé leur réponse ou l'ont complétée en termes de problèmes rencontrés insistant sur le besoin d'une main-d'oeuvre qualifiée (31.0%), sur les problèmes de communication au travail (16.9%), sur ceux qu'entraîne un changement technologique (16.9%); 17.1% ont répondu à cette question en termes de motivations touchant les intérêts des étudiants. Spontanément la formulation des besoins reprend les catégories traditionnelles de la formation, en particulier celle des disciplines, surtout quand il s'agit d'une formation qui vise une acquisition de connaissances ou un développement d'habiletés. On y ajoute toutefois souvent une formulation liée à la situation de travail ou aux intérêts personnels des étudiants en termes de problèmes ou de motivations.

La même question couvrant les résultats de l'opération expression des besoins définissait cinq catégories. Selon ces catégories, les besoins exprimés par les participants ont porté sur leurs intérêts et connaissances liés au contenu du cours ou du programme (22.9%), sur leurs intérêts et connaissances liés à leur situation de travail (22.8%), ou sur leur situation de travail et sur le contenu du cours ou du programme (54.3%).

La perception des besoins révélés par la recherche et par l'expression des besoins, ou par l'une des deux, confirme la tendance de la moitié des expériences à se définir en fonction de l'acquisition de connaissances et du développement d'habiletés, objectif qu'on retrouve partout en éducation.

L'analyse des besoins perçus met toutefois l'accent sur une dimension nouvelle qui caractérise la majorité des expériences retenues. En effet, l'ensemble (77%) des expériences qui ont donné lieu à une expression des besoins par les participants est orientée par une perception des besoins centrée sur la situation de travail ou sur d'autres situations. La formulation des besoins exprimés met tout autant l'accent sur la situation vécue que la définition des objectifs le met sur les connaissances et les habiletés.

Que se passe-t-il entre les deux opérations, entre le diagnostic de la situation et la définition des objectifs de l'intervention éducative?

Sans croiser les données des trois variables impliquées (le contenu de la recherche des besoins, celui de l'expression des besoins et la définition des objectifs de formation), on peut déjà prévoir que l'impact de la situation vécue par les individus ou par les groupes en apprentissage n'est pas toujours la même dans le déroulement des expériences. Si, au moment de la recherche des besoins, plus de la moitié des expériences se définissent en termes de problèmes rencontrés ou de motivations, inspirés en grande partie par la situation de travail, si cette définition s'accentue au moment de l'expression des besoins par les participants eux-mêmes, elle n'apparaît de façon explicite que dans 12.8% des cas au moment de la définition des objectifs. Mais il faut noter que les catégories prévues à cette question ne permettaient pas toutes les possibilités d'exploitation de la situation vécue dans la définition des objectifs de formation. De fait, une seule possibilité, et sans doute la plus exigeante, était définie. Elle formulait l'objectif de l'expérience dans le sens d'une transformation de la situation par les participants eux-mêmes.

A l'inverse, c'est-à-dire dans les cas où la situation vécue n'apparaît pas aux moments de la recherche et de l'expression des besoins, dans les cas où ces opérations n'ont pas été réalisées ou dans ceux qui ont donné lieu à une formulation de besoins en termes de savoir, on peut s'attendre à une définition des objectifs qui soit surtout centrée sur la transmission de connaissances.

Entre ces deux extrêmes, il y a place pour plusieurs modalités dont la principale semble allier une expression des besoins fondée sur la situation vécue et sur le contenu des cours ou du programme et une définition des objectifs en termes de développement d'habiletés ou de changements d'attitudes et de mentalité.

L'analyse de la perception des motivations des étudiants et du sens de la participation aux phases du processus éducatif complètera cette approche générale des objectifs des nouveaux modes d'intervention éducative.

b) La perception des motivations

On retrouve dans la perception des motivations des étudiants à suivre le cours ou le programme des indications importantes pour la compréhension de l'impact de la situation vécue dans la définition des objectifs.

Trois catégories ont été formées pour l'analyse des huit motivations possibles que présentait le questionnaire et qui pouvaient être combinées entre elles.

Obtenir un diplôme, obtenir une promotion, augmenter son salaire ont regroupé, seules ou combinées, 17.3% des répondants; augmenter sa compétence et sa satisfaction au travail, acquérir des connaissances, 42.2%; changer certaines situations de travail, sociales ou culturelles et comprendre sa situation, 40.3%.

Si on distingue entre comprendre sa situation et changer certaines situations, on trouve respectivement 30.0% et 10.3%. Ce dernier pourcentage rappelle sensiblement le 12.8% de la définition des objectifs de formation qui tentait d'amener les participants à changer eux-mêmes une situation. L'autre pourcentage permet de clarifier le poids de la situation vécue qui apparaît constamment au cours de la recherche et de l'expression des besoins. Au moment de la définition des objectifs, cette préoccupation semble se diviser en deux voies dont l'une appelle la transformation de la situation par les participants eux-mêmes et l'autre, la compréhension de cette situation en vue d'une adaptation qu'un développement d'habiletés ou un changement d'attitudes, toujours liés à une acquisition de connaissances, pourra produire.

Par ailleurs, il semble fort plausible d'établir une relation directe entre la perception des besoins en termes de savoir-faire; la perception des motivations en termes de compréhension de la situation, de compétence et de connaissances; et la présentation des objectifs en termes de développement des habiletés et de changement d'attitudes qui atteignent des pourcentages relativement égaux de l'ordre de 75%.

Après avoir complété l'analyse des objectifs en fonction des besoins, on peut déjà prévoir trois catégories d'objectifs, dont une fortement majoritaire.

Une première catégorie regrouperait les expériences qui n'accordent aucune place à la notion de besoin ou qui, si elles en accordent, le font pour vérifier l'intérêt et les connaissances des participants, par rapport à des connaissances déjà programmées que l'on veut diffuser. Ces connaissances pourront parfois se doubler d'habiletés à faire développer ou d'attitudes à faire changer.

Une deuxième catégorie, de beaucoup la plus importante, regrouperait les expériences qui se fondent sur une recherche et sur une expression des besoins étroitement liées à la situation vécue par les participants en fonction d'un objectif de changement que requiert cette situation, changement d'habiletés ou d'attitudes qu'accompagne forcément l'acquisition de connaissances nouvelles. La motivation des participants devrait ici être perçue comme une recherche de compétence et de satisfaction accrues par une acquisition de connaissances. Elle pourra parfois ajouter le désir de comprendre sa situation.

Une dernière catégorie regrouperait les expériences qui ont le même fondement que celles de la catégorie précédente mais qui s'orientent, au niveau des motivations et au moment de la définition des objectifs, vers une transformation de la situation par les participants eux-mêmes.

L'analyse des orientations psycho-pédagogiques par le biais des objectifs fixés à la participation au cours des expériences complètera cette approche globale des objectifs des nouveaux modes d'intervention éducative.

c) La participation et ses diverses orientations

Les diverses orientations de la participation des individus et des groupes aux différentes phases du processus éducatif peuvent servir d'indices pour compléter l'analyse des objectifs.

La participation a été mesurée par le questionnaire à chacune des phases du processus. Une mesure globale a été établie à la fin du questionnaire. A la suite de cette mesure, une question demandait de

préciser ce qui avait été surtout visé par cette participation. La presque totalité (91%) des répondants ont complété cette question qui laissait le choix entre sept réponses. Les réponses ont été divisées en quatre regroupements qui se répartissent de la façon suivante:

29.9% ont répondu que la participation avait pour but de permettre une meilleure assimilation du contenu du cours;

28.7%, qu'elle voulait faciliter l'élaboration d'une programmation adaptée ou nouvelle, selon les besoins;

20.1%, qu'elle voulait assurer une plus grande satisfaction des étudiants;

21.3%, qu'elle voulait susciter un esprit critique et favoriser l'autodétermination dans la formation.

Le premier regroupement laisse entendre que la participation n'est qu'un moyen parmi d'autres pour assurer la transmission de connaissances à des étudiants qui n'ont pas été impliqués ou qui l'ont peu été. On devrait retrouver ici la catégorie des objectifs qui accordent peu d'importance au besoin et qui sont orientés par un contenu prédéfini à diffuser.

Les deuxième et troisième regroupements pourraient être unifiés en ce sens qu'ils manifestent un souci marqué d'adapter la formation à la situation que vit l'adulte ou, de façon plus poussée, à ce qu'il est en situation. Les expériences qui définissent la participation selon ces deux regroupements d'orientations devraient être globalement les mêmes que celles que réunissaient la deuxième catégorie d'objectifs présentée précédemment.

Le dernier regroupement qui fait de la participation beaucoup plus une fin qu'un moyen devrait se retrouver majoritairement dans les expériences qui déclarent pour objectif la transformation par les participants eux-mêmes des situations qui sont à la base des apprentissages qu'ils font.

2. TYPOLOGIE DES OBJECTIFS VISES

Par la combinaison des regroupements de réponses aux questions retenues pour l'analyse des objectifs, on peut établir des catégories d'objectifs globaux qui permettront de distribuer les expériences selon leurs types d'orientation psycho-pédagogique.

Cette combinaison des données sur la perception des besoins, des motivations, des objectifs de formation et des buts de la participation a permis de mettre à l'épreuve les hypothèses formulées au cours de l'analyse descriptive qui précède. Le prochain tableau présente l'ensemble de ces données réparties en trois types d'objectifs (A - B - C).

a) Le type A

Le type A regroupe vingt-neuf (29) expériences dont les objectifs de formation sont d'abord axés sur la transmission de connaissances en vue surtout d'un développement d'habiletés (58.6%) et, en moindre importance, d'un changement d'attitudes (41.4%). On ne retrouve aucune expérience qui associe les participants à la définition du changement qu'ils subissent dans les situations qu'ils vivent. L'intégration de cette dimension de la situation vécue par l'adulte en apprentissage n'apparait nulle part dans ce type, ni dans la perception des besoins, ni dans celle des motivations.

La perception des besoins est concentrée à 89.6% sur les intérêts et les connaissances antérieures des étudiants en fonction d'un contenu défini qu'il faut leur faire assimiler. C'est d'ailleurs à 100% le seul but de la participation au sein de ces expériences. Les motivations des étudiants sont alors perçues comme étant dominées par la recherche d'une promotion que pourrait procurer une acquisition de connaissances. Il est significatif de constater ici que 50% des répondants n'ont pas fourni d'information à cette question. Il serait logique de supposer que, l'expérience n'étant pas centrée sur l'adulte en situation mais sur les connaissances à transmettre, il devenait difficile d'y trouver réponse.

En termes d'orientation, les expériences regroupées dans le type A n'apportent aucun élément nouveau. Par les objectifs qu'elles poursuivent, ces expériences ne se distinguent en rien de ce qu'habituellement on rencontre en éducation traditionnelle.

b) Le type B

Le type B réunit 58.5% des expériences. Il constitue, au niveau des objectifs, le type majeur des nouveaux modes d'intervention éducative. Une analyse plus raffinée, faisant intervenir les données précédentes sur les types d'opérations, fera éclater ce bloc.

Globalement, le type B, au niveau de la définition des objectifs de formation, ressemble au type A. Il s'agit de développer des habiletés, de changer des attitudes, de transformer des mentalités et d'acquérir des connaissances nouvelles. Mais ces objectifs d'apprentissage, contrairement au premier type, ne se fondent plus sur une vérification des intérêts en vue d'une meilleure transmission d'un contenu. Ils se fondent sur la relation entre un diagnostic de la situation et le contenu de la programmation des activités d'apprentissage (62.5%) ou sur la relation entre ce diagnostic et les intérêts des étudiants (16.7%). Le recours à l'étude des opérations permettra plus loin de préciser le poids du diagnostic de la situation, la qualité et l'étendue de son impact; de préciser si le contenu est imposé au groupe ou si le soin de faire le lien entre l'analyse de la situation et la programmation implique la participation des groupes. Le sens de la participation, en accordant 79.2% des cas à l'élaboration d'une programmation adaptée ou nouvelle ou à une satisfaction des étudiants, laisse entrevoir l'hypothèse de sous-regroupements possibles à l'intérieur de ce bloc selon que les étudiants sont associés par une consultation ou par une participation plus élargie.

On retrouve dans la perception des motivations le caractère dominant des expériences du type B. La principale motivation perçue (57.1%) est centrée sur la satisfaction au travail et la recherche d'une compétence accrue. A ce pourcentage, s'ajoute 32.0% des expériences de ce type où la motivation des étudiants est perçue comme un désir de comprendre ou de changer sa situation.

Globalement, le type B regroupe quatre-vingt-seize (96) expériences déterminées par le souci d'établir un lien étroit entre le diagnostic de la situation et le contenu des activités d'apprentissage. Ces expériences favorisent la participation pour assurer une programmation adaptée ou nouvelle, ou pour assurer chez les étudiants une plus grande satisfaction. L'objectif n'est pas de changer la situation mais de faciliter l'adaptation des adultes à leur situation par un développement des connaissances et des habiletés, ou un changement d'attitudes qui leur permettront d'atteindre une meilleure compétence et une plus grande satisfaction au travail.

Au niveau des orientations, le type B revêt un caractère de nouveauté dans ses interventions éducatives par la priorité qu'il accorde aux situations vécues dans la définition des objectifs de formation et dans la réalisation des activités d'apprentissage.

c) Le type C

Les expériences rassemblées pour former le type C poursuivent un objectif de formation qui vise la transformation des situations par les participants eux-mêmes (46.3%). Cet objectif se retrouve presque uniquement dans ce type. Mais on trouve tout autant, quand on les additionne, les objectifs de développement d'habiletés et d'attitudes.

Si, dans le tableau des besoins, on considère les pourcentages de la catégorie portant sur la situation vécue et le contenu du cours, on obtient 43.6% des expériences. Cette même catégorie donnait 62.5% dans le type B. Ce qui peut laisser entendre que la situation vécue a moins d'importance dans le type C que dans le type B. Cette observation est surprenante quand on considère que les expériences en cause couvrent tout autant que les types A et B le secteur de la formation professionnelle et qu'elles ont donné lieu à une recherche et à une expression des besoins plus poussées.

Le fait d'accorder plus d'attention aux personnes colorerait-il l'expression des besoins dans le sens des intérêts tout autant que dans celui des problèmes rencontrés dans la situation de travail? Il sera intéressant de vérifier par le croisement des opérations et des objectifs le fondement de cette hypothèse.

Si la situation vécue perd un peu d'importance dans la formulation des besoins, on la retrouve très nettement (73.6%) dans la perception des motivations des adultes impliqués par les expériences du type C. Comprendre et changer sa situation est choisie dans 25 des 34 cas où il y a eu réponse à cette question. La signification de ce choix peut être associée au but qu'on indique à la participation et déterminer l'originalité de ce type. A 92.3%, on attribue à la participation un objectif de développement de l'esprit critique ou d'auto-détermination dans la formation.

Pour les expériences du type C, il ne s'agit plus de comprendre sa situation pour mieux s'y adapter par un accroissement de compétence et finalement pour une plus grande satisfaction au travail. Il faut mieux se connaître ou du moins connaître ses intérêts et la situation qui est la nôtre, choisir des apprentissages qui correspondent à ces besoins et intérêts, acquérir des connaissances, développer des habiletés, changer des attitudes qui favoriseront sans doute une adaptation à la situation mais surtout qui rendront capable de changer cette situation par une attitude critique et déterminée.

LES TYPES D'OBJECTIFS ET LEURS INDICES

TYPES		BESOINS			MOTIVATIONS			OBJECTIFS			PARTICIPATION		
Catégories	N	Intérêts Connaissances	Intérêts Connaissances Situation	Situation Contenu	Connaissances Promotion	Connaissances Compétence Satisfaction	Comprendre et changer la situation	Connaissances et Habiletés	Connaissances et Attitudes	Changer la situation	Assimilation du contenu	Programmation et Satisfaction	Esprit critique Auto-détermination
A	29	26	3	0	8	4	2	17	12	0	29	0	0
		89.6	10.4	0	57.1	28.6	14.3	58.6	41.4	0	100	0	0
B	96	20	16	60	10	52	29	57	37	2	20	76	0
		20.8	16.7	62.5	11.0	57.1	32.0	59.4	38.5	2.1	20.8	79.2	0
C	39	12	10	17	6	3	25	9	12	18	0	3	36
		30.7	25.7	43.6	17.6	8.8	73.6	23.0	30.7	46.3	0	7.7	92.3
TOTAL	164	58	29	77	24	59	56	83	61	20	49	79	36
	100.	22.9	22.8	54.3	17.3	42.4	40.3	51.2	36.0	12.8	29.9	48.8	21.3

CHAPITRE 5

5. LES TYPES DE FORMATION SUR MESURE ET LEURS FACTEURS EXPLICATIFS

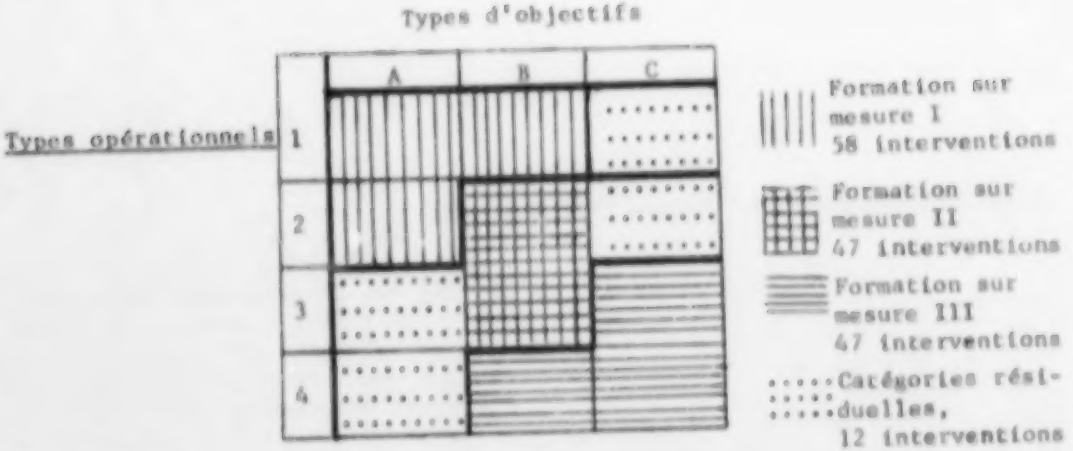
A. LES TYPES DE FORMATION SUR MESURE

L'analyse de chacune des opérations des interventions de formation sur mesure et de leurs rapports fonctionnels nous a conduits à l'élaboration d'une typologie des opérations de la formation sur mesure telles qu'elles se dégagent des expériences que nous avons repérées puis analysées pour l'année 73-74. L'analyse de l'orientation des besoins décelés auxquels veulent répondre ces interventions ainsi que celle de l'orientation de la participation des individus et des groupes à leur processus d'apprentissage a permis de dégager trois types d'objectifs aux interventions de formation sur mesure.

Mais l'intervention est une et réunit à l'intérieur d'elle-même certains objectifs et certaines opérations qui réalisent une adéquation plus ou moins parfaite. C'est cette unité concrète que nous tenterons de recomposer dans les pages qui suivent en mettant en relation les types d'opérations et les types d'objectifs pour définir des types d'expériences de formation sur mesure.

Si la réalité est une, elle n'est pas nécessairement pure. L'adéquation logique souhaitée in abstracto entre les objectifs poursuivis par une intervention éducative et les opérations choisies pour les réaliser n'atteint pas toujours la même force dans les faits. Le croisement des trois types d'objectifs et des quatre types opérationnels donnait douze possibilités théoriques pour les types d'expériences: pratiquement elles ont été ramenées à trois types. C'est dire que la pureté idéale a dû se résoudre à certaines concessions au profit du souci de synthèse et de clarté.

Le tableau qui suit aidera à saisir le regroupement des types d'expériences de formation sur mesure à partir des deux typologies déjà décrites.



Théoriquement, si les cent soixante-quatre (164) interventions que nous avons étudiées avaient présenté une parfaite adéquation entre leurs objectifs et leurs opérations, nous devrions les trouver sur la diagonale réunissant le point 1-A et le point 4-C. En fait, on s'aperçoit que les cases qui sont les plus éloignées de cette diagonale (1-C, 2-C, 3-A, 4-A) contiennent très peu d'interventions (12). Cet éloignement témoigne, dans ces interventions, d'un fort décalage entre les objectifs qu'elles poursuivent et les opérations qu'elles mettent en oeuvre pour les réaliser. Leur nombre restreint établit qu'elles sont exceptionnelles et que la plupart des interventions atteignent une meilleure adéquation entre objectifs visés et moyens utilisés. C'est pourquoi nous avons classé ces expériences dans une catégorie résiduelle.

La façon dont les autres catégories ont été définies correspond à leur mode de regroupement naturel dans la majorité des croisements que nous avons effectués.

1. LA FORMATION SUR MESURE I

La formation sur mesure I comprend cinquante-huit (58) interventions; elle est largement dominée par le type opérationnel 1 (84.4%) alors que ses objectifs se situent presqu'autant dans le type A (45%) que dans le type B (55%).

Si dans sa perception des besoins elle se réfère tout autant à la situation vécue par les adultes qu'à leurs intérêts et connaissances antérieures, la formation sur mesure I définit nettement ses objectifs de formation dans la transmission de connaissances en vue surtout d'un développement d'habiletés (63.8%) et, de façon moindre, d'un changement d'attitude (32.8%). Ces objectifs répondent d'ailleurs à la perception qu'on a des motivations des étudiants qui se concentrent (48.6%) dans la recherche de connaissances et de compétence. L'acquisition de diplôme ou de promotion de même qu'une meilleure compréhension de sa situation ne sont toutefois pas absents (24.3% - 27%) du champ des motivations perçues. Quant à la participation, son but principal (58.6%) est d'assurer une meilleure assimilation des connaissances et des habiletés dont l'acquisition a déjà été définie comme objectif des activités de formation. Mail il faut remarquer que plus de 40% de ces interventions posent l'élaboration d'un nouveau programme et la satisfaction des étudiants comme objectif à la participation.

La formation sur mesure I se caractérise par une certaine ambiguïté au niveau des objectifs. Elle tente de rejoindre la situation vécue par les adultes, telle qu'elle se dégage de l'expression des besoins et de la perception des motivations des étudiants, pour y ajuster les contenus de formation. Mais ses objectifs de formation, comme l'orientation sous-jacente à la participation au cours du processus d'intervention, demeurent axés sur les connaissances à acquérir et les aptitudes à développer.

Les opérations reflètent d'ailleurs plutôt cet objectif d'assimilation. La recherche y est surtout informelle (50%) ou absente (34.5%) et il en est de même pour l'expression. On n'accorde pas de priorité (69%) aux besoins exprimés par les étudiants dans la définition des objectifs. Le cours magistral y est privilégié (91.4%) alors que l'animation y est jugée peu importante. L'évaluation est faite par examen (83.9%) et la participation est faible.

Même si le désir de faire coïncider les contenus de formation avec la situation vécue des étudiants émerge au niveau des objectifs de la formation sur mesure I, l'opérationnalisation de l'intervention laisse peu de chance à l'étudiant pour la définir et la colorer de son expérience concrète. Ainsi, malgré que 40% des interventions définissent la satisfaction des étudiants et l'élaboration d'un nouveau programme comme buts visés par la participation, on s'aperçoit qu'une participation moyenne ou étendue n'atteint en fait que 22% de ces expériences.

La formation sur mesure I se caractérise par une insuffisance opérationnelle. Elle n'arrive pas à traduire correctement ses objectifs dans ses opérations. On peut faire l'hypothèse que cette insuffisance est dûe à un manque de moyens financiers et humains pour mettre en oeuvre de tels objectifs. Mais on peut également mettre en doute la poursuite effective de tels objectifs. Vouloir s'inspirer de la situation concrète vécue par les étudiants pour ajuster les programmes de cours change peu de choses dans le déroulement de l'intervention comme telle dans la mesure où la définition de la situation et celle des nouveaux programmes échappe toujours à ceux qui vivent cette situation et assimilent ces programmes. C'est bien ce qui paraît se produire dans la formation sur mesure I. Ce portrait, auquel on ajoute des objectifs qui semblent raccrocher davantage l'intervention au vécu des étudiants, rappelle assez le modèle de marketing que nous avons tracé dans le premier type opérationnel.

2. LA FORMATION SUR MESURE II

La formation sur mesure II se caractérise par l'unité qu'elle présente au niveau des objectifs. Ce type réunit quarante-sept (47) interventions d'objectifs B réparties également dans les types opérationnels 2 et 3.

La façon dont la formation sur mesure II définit ses objectifs de formation ressemble à celle du type précédent. Ici encore, il s'agit d'acquérir des connaissances, de développer des habiletés et de changer des attitudes. Toutefois, la relation entre le contenu du cours et la situation vécue fait l'objet de la phase d'expression des besoins dans les deux tiers de ces interventions. La relation à la situation de travail s'accentue également au niveau des motivations perçues chez les étudiants. Majoritairement (56.8%) axées sur l'acquisition de connaissances pour exercer sa charge de travail avec plus de compétence et de satisfaction, ces motivations font aussi une place plus grande à la compréhension de sa situation. Quant à l'objectif de la participation, il réside surtout

dans l'élaboration d'une programmation adaptée aux besoins (47.8%) mais aussi dans la satisfaction des étudiants (32%). Tout en conservant une définition d'objectifs de formation axée sur les connaissances, les aptitudes et les mentalités, la formation sur mesure II les inscrit par rapport à une situation vécue plus clairement circonscrite au niveau de la perception des besoins et des motivations. La formation sur mesure II a pour objectif de permettre aux étudiants adultes de s'adapter à leur situation en leur offrant des contenus d'apprentissage établis à partir d'un diagnostic de leur situation.

Les opérations privilégiées par la formation sur mesure II correspondent à cet objectif. La recherche des besoins atteint presque toutes les interventions, qu'elle soit informelle (43.5%) ou formelle (45.7%). Si l'expression informelle des besoins y est majoritaire (57.4%), l'expression par entrevues de groupe atteint 36.2% de ces interventions. Les besoins exprimés par les étudiants déterminent des priorités dans la programmation (72.3%). Les techniques pédagogiques sont diversifiées: et le cours magistral et l'animation sont utilisés de façon importante. La même situation se fait jour dans l'évaluation où la discussion est préférée par une faible marge (55.6%) à l'examen. La participation est moyenne.

En accord avec ses objectifs, la formation sur mesure II cerne mieux l'univers des besoins, accorde priorité à ces besoins dans la définition de ses objectifs de formation et laisse une certaine place à la participation des étudiants. Sans que l'étudiant adulte obtienne dans ce type d'intervention la détermination complète de son processus d'apprentissage, il y est suffisamment associé pour que les problèmes de sa situation vécue trouvent des réponses adéquates. La relation entre le diagnostic de la situation et le contenu de la programmation des activités d'apprentissage est particulièrement sensible dans le fort pourcentage de priorité accordée aux besoins exprimés par les étudiants.

Bien qu'encore restreinte, la participation à laquelle l'étudiant est invité lui permet la mise en action de nouvelles attitudes qu'il aura à ré-utiliser dans l'adaptation à sa situation, laquelle adaptation est recherchée par ce type d'intervention. Cette participation moyenne stimule l'action sans pour autant favoriser l'auto-détermination.

La formation sur mesure II réalise une cohésion entre les objectifs qu'elle poursuit et les moyens qu'elle utilise. Un lien étroit entre le diagnostic de la situation et le contenu de l'activité d'apprentissage en vue d'une adaptation de l'adulte à une situation nouvelle la caractérise

au niveau des objectifs. Des objectifs de formation définis en fonction des besoins exprimés par les étudiants et une participation moyenne sont les éléments essentiels pour atteindre ces objectifs, associés à une recherche et à une expression des besoins suffisamment articulées.

3. LA FORMATION SUR MESURE III

La formation sur mesure III se situe à la jonction du type d'objectifs C et du type opérationnel 4. De fait, moins de la moitié de ses interventions réalisent un total recouvrement des deux typologies précédentes. Dix-sept (17) interventions ont des objectifs de type B et des opérations 4 alors que dix autres relèvent à la fois d'objectifs C et de type opérationnel 3. Le résultat de ce croisement n'en présente pas moins un caractère très marqué. La formation sur mesure III se définit par son haut niveau de participation des étudiants à l'ensemble du processus d'intervention.

La formation sur mesure III conserve les mêmes objectifs qu'en II en y ajoutant trois éléments nouveaux. La relation entre la situation vécue et le contenu des activités d'apprentissage demeure aussi forte. A cet objectif s'ajoute celui de comprendre et changer cette situation qui atteint 58.7% des motivations des étudiants telles que perçues par les chargés de projet. Le changement de la situation est également inscrit dans la définition des objectifs de formation (38.3%) avec l'acquisition de connaissances et d'habiletés (25.5) et le développement de mentalités nouvelles (36.2%). La participation, enfin, vise principalement (55.3%) le développement de l'esprit critique et la prise en charge par les étudiants de leur processus d'apprentissage.

Les objectifs de la formation sur mesure III tirent leur originalité de la référence qu'ils font à l'acquisition de l'esprit critique et au changement de la situation. Ces objectifs sont absents des types de formation sur mesure I et II.

Au niveau opérationnel, la formation sur mesure III se fonde sur une participation étendue (85.1%) des étudiants au processus d'intervention. La recherche est formelle. L'expression par groupe atteint les trois quarts des interventions. Comme dans la formation sur mesure II, les besoins exprimés par les étudiants déterminent des priorités dans la programmation. Au cours des activités éducatives, l'utilisation importante de l'animation et de l'évaluation par discussion sont nettement privilégiées (91.5%).

Si la référence au changement et au développement de l'esprit critique ne font pas explicitement partie des objectifs de toutes les interventions de formation sur mesure III, la généralisation d'une participation étendue à toutes les phases du processus d'intervention laisse du moins comprendre l'exercice d'une responsabilité de l'étudiant dans son processus d'apprentissage. Cette attitude auto-déterminée est susceptible d'être transposée à d'autres secteurs d'activité.

La formation sur mesure, telle que nous venons de la définir empiriquement, avec ses objectifs et ses opérations, se présente comme un continuum ou la notion de besoin, à mesure qu'elle se spécifie autour des besoins concrets des individus impliqués dans une situation d'apprentissage, débouche sur le développement de la notion de participation. La formation sur mesure I veut répondre à des besoins de clientèles nouvelles sans pour autant mettre en oeuvre des opérations propres à rejoindre l'individu en situation. C'est pourquoi les besoins y demeurent abstraits et mal identifiés. Il est significatif de constater dans ce type l'absence de la dimension psycho-pédagogique. La formation sur mesure II, parce qu'elle identifie mieux les besoins comme étant ceux des individus et des groupes en situation d'apprentissage (et non plus des besoins du marché, des besoins régionaux, etc...) utilise la participation des étudiants pour établir un diagnostic de la situation et le mettre en relation avec des objectifs de formation. La préoccupation de l'étudiant est reflétée dans l'approche psycho-pédagogique qui est diversifiée. La formation sur mesure III, en généralisant la participation des étudiants à toutes les phases du processus d'intervention, assure un lien plus étroit entre la situation vécue et le contenu de la programmation des activités d'apprentissage, renouvelle l'approche psycho-pédagogique et permet à des objectifs d'auto-détermination et de développement de l'esprit critique de se faire jour.

B. L'ORGANISATION DES TYPES DE FORMATION SUR MESURE

La nouveauté des types d'intervention éducative que représentent les expériences de formation sur mesure a été définie et située par l'élaboration précédente des types opérationnels et des types d'objectifs. Le croisement de ces deux typologies a permis de dégager trois types globaux d'intervention éducative par la mise en relation des objectifs et des opérations. La recherche n'a pas encore tenu compte des facteurs organisationnels et des clientèles visées par ces expériences. Par la description

et l'analyse de ces éléments, nous chercherons un complément d'information sur les trois types, nous distinguerons les facteurs explicatifs les plus importants et nous tenterons une approche de leur signification sociale.

La recherche n'a forcément retenu pour son étude que les expériences en cours ou déjà réalisées. Elle ne peut donc mesurer le poids des contraintes de l'organisation que dans le cas où les interventions ont pu être réalisées. Elle n'indique pas le nombre et la nature des expériences qui n'ont pas vu le jour, ni les raisons qui ont empêché leur avènement. Cette remarque a son importance car elle peut éviter de décevoir certaines attentes d'information sur les limites physiques, matérielles ou financières de la formation sur mesure.

Pour les expériences recensées et analysées, malgré de nombreuses questions portant sur les contraintes, les conflits et les problèmes qui peuvent être rencontrés au cours d'une intervention, le petit nombre de réponses (moins de 10%) ne permet pas de conclure. Les données de la recherche sont ici en contradiction apparente avec la littérature existante. Le questionnaire ayant été complété par les chargés de projet, il se peut que les problèmes d'organisation et d'administration aient été ignorés. Il se peut aussi que l'instrument se soit mal prêté à la présentation de situations souvent complexes où les conflits de personnalité ont parfois une importance majeure. Il se peut enfin que nous ayons obtenu une image fidèle de la réalité qui ne serait conflictuelle ou problématique que dans les expériences du type III qui impliquent, plus que celles des types I et II plus facilement intégrées au système établi, une orientation et des opérations novatrices.

Quoi qu'il en soit des contraintes, nous avons obtenu plusieurs éléments d'information concernant l'organisation des interventions et leur clientèle. Quelques-uns de ces éléments n'ont aucune signification par rapport aux types retenus. Nous les mentionnerons au passage pour mieux éclairer le poids des éléments significatifs.

1. LES CARACTERISTIQUES GENERALES DE L'ORGANISATION

Les expériences de formation sur mesure, à majorité en formation professionnelle, se répartissent, rappelons-le, de façon pratiquement égale entre les techniques physiques, chimiques et biologiques (32.9%), les techniques administratives (26.1%) et les techniques humaines (26.1%). On ne retrouve que 14.9% des expériences en disciplines de base (français, philosophie, etc.) et en éducation populaire.

LES TYPES DE FORMATION SUR MESURE ET LES COORDONNEES GENERALES D. S INTERVENTIONS

		DISCIPLINES*					CERTIFICATION*			CREDIT x		FINANCEMENT x			FORMAT*	
TYPES	N	Base éducation populaire Techniques	humaines Techniques	administratives Techniques	phys., chim., biol.	D.E.C.	A.E.C.	Attestation locale	Crédité	Non-crédité	Gouvernements	Commanditaires	Etudiants	Programme	Cours isolé
		12	1	16	28	2	2	7	7	35	29	8	19	22	36
I	58	21.1	1.8	28.1	49.1	18.2	18.2	63.6	16.7	83.3	51.8	14.3	33.9	37.9	62.1
		7	12	8	19	2	11	9	11	11	24	8	12	28	18
II	47	15.3	26.	17.4	41.3	9.1	50.	40.9	50.	50.	54.5	18.3	27.2	60.8	39.2
		4	24	13	5	3	8	3	13	18	19	20	8	24	22
III	47	8.7	52.2	28.3	10.9	21.4	57.1	21.4	41.9	58.1	40.4	42.6	17.	52.2	47.8

* Les tableaux marqués d'un astérisque présentent des différences au X^2 significatives au seuil .001

x Les tableaux marqués d'un "x" présentent des différences au X^2 significatives au seuil .05

a) Les disciplines

Le type I est absent du champ des techniques humaines. Il regroupe, à l'autre extrême, 52.8% de ses expériences en techniques physiques, chimiques et biologiques qui d'ailleurs décroissent rapidement avec le type II pour ne plus représenter que 9.4% dans le type III. Les interventions en disciplines de base et en éducation populaire se retrouvent aussi en majorité (50%) dans le type I.

Plus des deux tiers (67.3%) des expériences du type II se retrouvent en techniques physiques, chimiques et biologiques (41.3%) et en techniques humaines (26.0%).

Le type III est concentré à 52.2% en techniques humaines et à 28.3% en techniques administratives.

Les disciplines de base et l'éducation populaire dominent dans le type I; les techniques physiques, chimiques et biologiques dans les types I et II, les techniques administratives dans les types I et III et les techniques humaines dans le type III.

b) Les formats

Le format des interventions ne semble pas avoir un grand poids dans la détermination des types. Chacun des types regroupe autant d'expériences qui se situent dans un ensemble programmé de cours. Il en est de même pour les cours isolés dans les types II et III. Seuls le type I et le format du cours isolé établissent une relation significative. On retrouve en effet 62.1% des interventions du type I dans ce format.

c) La certification

La certification, comme le format, entretient peu de relation significative avec les types d'intervention sauf pour le type I où se retrouve dans les deux formats une majorité d'expériences non créditées. Les expériences des types II et III dont le format est le programme ont fortement tendance à respecter la créditation (59.1% pour le type II; 78.5% pour le type III).

Si on réunit les deux tableaux concernant la certification et qu'on divise leurs données selon que le cours ou le programme qui fait l'objet de l'expérience est crédité ou non-crédité, on obtient une égale répartition dans les types II et III mais une prépondérance de la non-créditation dans le type I.

Le cours isolé est majoritairement non-crédité et se situe dans le type I. Le programme est majoritairement crédité et se situe surtout dans les types II et III.

d) Le financement

La moitié des interventions (49.7%) sont financées par les ententes fédérales-provinciales sur la formation professionnelle des adultes. Les autres expériences relèvent du financement des étudiants (27%) ou du commanditaire (22.3%).

Les expériences financées par les gouvernements se situent en majorité dans les type I (36.7%) et II (30.4%). Le commanditaire supporte surtout (54.1%) des interventions du type III. Quant aux étudiants, on leur réserve le financement des expériences du type I à 44.2%.

Les expériences des types I et II sont donc financées par les gouvernements et par les étudiants, mais de façon plus imposante dans le type I. Les expériences du type III sont financées surtout par le commanditaire et on verra plus loin qu'il s'agit plus des services que des industries.

e) Les régions

Selon la division régionale présentée en début de rapport, les cent soixante-quatre (164) expériences se répartissent à 37.7% dans les centres urbains de Montréal et Québec, et à 62.3% dans les régions immédiates ou éloignées des grands centres.

Les expériences du type I se retrouvent à 51.7% dans les grands centres urbains qui ne réalisent que 37.7% de l'ensemble des interventions.

LES TYPES DE FORMATION SUR MESURE ET LES REGIONS

REGIONS	N	TYPE DE FORMATION SUR MESURE			
		I	II	III	RESIDUEL
Grands centres	62	30	16	12	4
		48.4	25.8	19.3	6.5
Régions immédiates et éloignées	102	28	31	35	8
		27.4	30.4	34.3	7.9

Les expériences des types II et III appartiennent respectivement à 65.9% et 74.4% aux régions immédiates et éloignées des grands centres.

Pour les grands centres on observe un net décroissement continu de 48.4% à 19.3% avec le passage du type I au type III. Pour les régions immédiates ou éloignées des centres urbains de Montréal et de Québec, le même passage donne lieu à des pourcentages légèrement croissants.

2. L'ORGANISATION DES OPERATIONS DU PROCESSUS D'INTERVENTION

Pour plus de clarté, nous présenterons l'analyse de l'organisation des opérations selon une chronologie hypothétique qui est d'une logique que n'emprunte pas toujours la réalité des expériences.

LES TYPES DE FORMATION SUR MESURE ET L'ORGANISATION DES INTERVENTIONS

		Initiative de l'intervention x			Recherche par qui x				Modes de recrutement*				Expression animée par qui *			Définition des objectifs *			Qui décide de la pédagogie*			Modes d'information des objectifs éducatifs*			Evaluation par qui *		
TYPES	N	Etudiants	Services	Etudiants-Associations	Collège	Industrie	Services	Associations	Publicité	Rencontres d'information	Expression des besoins	Pas de réponse	SEA	Commanditaire v.g. étudiants	Animateurs	Commanditaire	Quelques étudiants	Tous les étudiants	SEA-professeurs	Etudiants Professeurs	Commanditaire	Annuaire	Echange en classe	En les définissant eux-mêmes	Professeurs	Professeurs Etudiants	Etudiants
I	58	21	7	15	7	17	8	11	20	13	9	16	17	13	5	31	21	1	37	11	10	13	38	4	37	15	2
		48.8	16.3	34.9	16.3	39.5	18.6	25.6	34.5	22.4	15.5	27.6	48.6	37.1	14.3	58.5	39.6	1.9	63.8	19.	17.2	23.6	69.1	7.3	68.5	27.8	3.7
II	47	13	13	9	14	10	13	5	6	23	10	8	17	22	5	20	21	6	23	15	9	4	34	6	20	19	6
		33.3	39.4	27.3	33.3	23.8	31.	11.9	12.7	48.9	21.2	17.2	38.6	50.	11.4	42.5	44.7	12.8	48.9	31.9	19.1	9	77.2	13.8	44.4	42.2	13.3
III	97	10	20	8	4	9	15	12	3	14	24	6	11	9	25	7	9	31	8	32	7	1	14	31	4	38	5
		26.3	52.6	26.1	10.	22.5	37.5	30.	6.4	29.8	51.1	12.8	24.4	20.	55.6	14.9	19.1	66	17.	68.1	14.9	22.	30.4	67.4	8.5	80.9	10.6

* Les tableaux marqués d'un astérisque présentent des différences au X^2 significatives au seuil .001

x Les tableaux marqués d'un "x" présentent des différences au X^2 significatives au seuil .05

a) L'origine des expériences

Les trois quarts des interventions sont initiées de l'extérieur du collège par des industries, des services ou des associations professionnelles ou syndicales. Quand l'initiative vient de l'intérieur du collège, c'est habituellement par le service d'éducation des adultes.

Les expériences du type I, initiées de l'extérieur du collège, le sont à 83.7% par les industries (48.8%) et par les associations (34.9%). Le type II ne présente aucune préférence. Le type III est initié en grande partie (52.6%) par les services.

b) La recherche des besoins

Dans l'ensemble des interventions, la recherche des besoins est organisée et réalisée à 79.4% par le commanditaire avec une collaboration du collège. Ce dernier réalise seul cette opération dans 20.6% des cas.

Les expériences du type I s'en remettent aux industries et aux associations (65.1%) pour la recherche des besoins; celles du type II la laissent aux soins du collège, de l'industrie et des services de façon quasi égale. Il est à noter que le collège intervient en recherche des besoins surtout dans ce type (51.9% de ses interventions). Le type III, pour la même opération, s'en remet aux services surtout (37.5%) et aux associations (30%).

c) L'information et le recrutement de la clientèle

Que l'information soit faite par le service d'éducation des adultes seul, par le commanditaire seul ou par les deux, n'a aucun effet significatif sur les trois types globaux d'intervention éducative. Chacun des partenaires intervient également dans chacun des types.

Les modes d'information et de recrutement ont, au contraire, un effet déterminant. Les expériences du type I recrutent par mode de publicité (34.5%) et c'est dans ce type que se concentre l'utilisation de ce mode d'information. Il est à noter que le taux d'abstention à cette question est très élevé dans le type I (27.6%), comme si on accordait peu d'importance à l'information de la clientèle. Les expériences du type II

recrutent par rencontre d'information de la clientèle (48.9%); celles du type III associent l'information à l'expression des besoins puisque la participation étendue est à la base de ce type.

d) Admission et inscription

Qu'il y ait admission ou pas, inscription ou pas et qu'elles soient faites par le commanditaire ou par le collège et, à l'intérieur, par le service ou par le registrariat ne semble avoir aucun impact sur les types d'intervention. Ce ne sont pas ces éléments d'organisation et les problèmes qu'ils occasionnent qui déterminent les expériences réalisées.

e) L'expression des besoins

L'initiative de l'expérience appartenait à 75.6% à l'extérieur du collège soit au commanditaire. La recherche des besoins était réalisée à 79.4% avec la collaboration du même commanditaire. Avec l'expression des besoins, première phase véritable du processus d'apprentissage, le collège reprend l'initiative tout en laissant encore une large responsabilité aux agents extérieurs (37.3%).

L'expression des besoins dans le type I est réalisée par le personnel administratif du service (48.6%) et par le commanditaire en moindre importance (37.1%). Dans le type II, on retrouve les mêmes agents mais avec une participation inversée: le commanditaire (50%), le service (38.6%). Seul le type III réfère à du personnel spécialisé (65.8% des expériences qui utilisent des animateurs) pour réaliser cette étape.

f) La définition des objectifs

Dans 39.9% des expériences, le commanditaire est le principal agent de définition des objectifs; dans 36.1% des cas on le retrouve en consultation avec quelques étudiants; dans 24.1% des expériences tous les étudiants sont associés à la définition des objectifs. Il apparaît que la consultation de quelques étudiants n'a que peu d'impact sur les objectifs. Leur contribution épouse fidèlement celle du commanditaire dans la répartition des types.

Les types I et II utilisent donc et le commanditaire et quelques étudiants pour la définition des objectifs de formation. Toutefois le premier type met plus à contribution le commanditaire (58.5% par rapport à 39.6% pour quelques étudiants). La définition des objectifs du type III repose à 66.0% sur tous les étudiants et cette contribution représente 81.6% de l'ensemble des expériences où ils interviennent massivement pour la réalisation de cette phase du processus.

g) La programmation

Les éléments d'organisation de la programmation et les difficultés qu'elles occasionnent n'ont pas d'impact sur la répartition des expériences dans chacun des trois types. Qu'elle soit adaptée ou nouvelle, qu'elle soit approuvée ou pas, qu'elle le soit par le service, par la direction des services pédagogiques ou par la DIGEC, la programmation ne semble déterminer l'originalité d'aucun des types. La contribution de chacun des agents (collège, commanditaire, étudiants) ne semble pas avoir plus d'impact sauf dans le type III où on retrouve plus d'étudiants associés à la programmation.

h) Les méthodes, les techniques et les activités éducatives

Trois variables particulièrement significatives ont été retenues pour l'analyse de la dimension organisationnelle de l'univers pédagogique. Il s'agit des agents impliqués dans le choix des méthodes, des techniques et des activités d'apprentissage, des modes d'information utilisés auprès des étudiants pour leur faire connaître les objectifs pédagogiques et des agents de l'évaluation.

Qui décide de la pédagogie? Il faut d'abord rappeler que la participation du commanditaire est presque absente (16.5%) et que par ce fait elle ne peut être significative dans la répartition des types. La pédagogie se décide donc entre les étudiants, les professeurs et le service d'éducation des adultes.

Pour les interventions du type I, la pédagogie est décidée à 63.8% par le service et par les professeurs. Pour celle du type II, on observe le même phénomène mais avec une importance accrue de la participation des étudiants liée à celle des professeurs. La pédagogie, pour les expériences du type III, est décidée à 68.1% par les professeurs et étudiants associés.

L'information des étudiants quant aux objectifs pédagogiques, pour les expériences du type I, se fait par un annuaire (23.6% qui représente 65% de l'utilisation de ce mode à travers les trois types) et par un échange en début de cours (69.1%). Ce dernier mode est accru (77.2%) dans le type II mais on ne retrouve plus l'importance de l'annuaire. Pour 67.4% des interventions du type III, l'information se fait par des rencontres où les étudiants définissent eux-mêmes les objectifs pédagogiques.

On trouve confirmation des données précédentes dans l'analyse des agents d'évaluation. Les étudiants seuls ne s'évaluent que dans 8.2% des expériences. L'évaluation est faite soit par le professeur seulement (39.9%), soit par le professeur et les étudiants (51.9%).

Pour 68.5% des expériences du type I, l'évaluation est faite par le professeur seulement. Le type II accorde une égale importance à l'évaluation par le professeur seul et à celle des étudiants et du professeur associés. L'évaluation, pour 80.9% des interventions du type III, se fait par les professeurs et les étudiants en commun.

C. UNE APPROCHE DES FACTEURS EXPLICATIFS

Dans l'ensemble des facteurs organisationnels, les éléments fondamentaux habituels du système d'éducation (le format, la programmation, l'admission, l'inscription et la certification) ne semblent pas jouer pour la détermination des nouveaux modes d'intervention éducative. Il semble qu'on s'accommode assez bien de l'ensemble des normes administratives sur le plan pédagogique. On utilise autant le programme que le cours-maison qu'on inventera ou qu'on adaptera, qu'on créditera ou qu'on attestera localement, auquel on admettra ou on inscrira s'il est nécessaire. Mêmes les problèmes et les conflits rencontrés avec l'administration régulière ne semblent pas avoir d'impact sur chacun des trois types. Seul le financement, qui implique la contribution d'un nouvel acteur qui est le commanditaire, semble avoir un impact sur les nouveaux types.

L'univers traditionnel de la formation n'est toutefois pas absent. Il est présent non plus par l'administration pédagogique mais par l'action pédagogique du corps professoral. Le poids des disciplines est

très net dans la détermination des types. A ces disciplines correspond au moment du choix et de la réalisation des méthodes, des techniques et des activités d'apprentissage, une action différenciée du corps professoral. Le type I répète le modèle pédagogique traditionnel en laissant à l'administration et aux professeurs le soin de décider de la pédagogie et aux professeurs celui d'évaluer la performance des étudiants. On informera ces derniers des objectifs et du programme par une publicité, par un annuaire et par un échange en début de cours. Le type III s'éloigne sensiblement de ce modèle en laissant le soin aux étudiants, qu'on assistera sans doute, de décider des objectifs, des méthodes, des techniques et des activités d'apprentissage. Cette opération sera fondée sur une expression formelle des besoins qui élimine l'information par mode publicitaire ou autres et l'information pédagogique par annuaire et plan de cours. L'évaluation n'atteint toutefois pas l'auto-évaluation isolée. Il s'agit plutôt d'une co-évaluation des étudiants et des professeurs en fonction des objectifs préalablement définis.

Si l'administration n'a pas de poids sur les nouveaux modes d'intervention éducative, sauf pour le financement, si l'action du corps professoral se maintient de façon différenciée pour chacun des types selon le poids des disciplines, il semble que la nouveauté des expériences de formation sur mesure repose surtout sur l'organisation des étapes du processus éducatif antérieures au moment pédagogique, sauf pour le type III où la participation change considérablement le modèle traditionnel des activités pédagogiques et de l'évaluation.

L'initiative de l'expérience, la recherche des besoins, l'expression des besoins, l'information et le recrutement des étudiants et la définition des objectifs de la formation sont autant d'opérations dont la nouveauté, variable selon chacun des trois types, est en corrélation très forte avec les modes d'organisation qu'elles supposent, en particulier avec les différents agents qu'elles impliquent.

CHAPITRE 6

6. LES PRINCIPALES ORIENTATIONS DES TYPES DE FORMATION SUR MESURE

Le poids des agents, tant dans le déroulement des opérations que dans leur organisation, constitue l'élément fondamental de l'étude sommaire des orientations des nouveaux modes d'intervention éducative que représentent les expériences de formation sur mesure.

A. LES AGENTS DE LA FORMATION SUR MESURE

A qui profite la formation sur mesure? Qui la détermine? La réponse à ces deux questions, tout en nécessitant quelques données sur la clientèle et sur les agents de formation renferme les principaux éléments pour l'étude des orientations des trois types d'intervention. De qui sont les besoins? Qui participent à les satisfaire?

1. LES CLIENTELES

La clientèle des expériences de formation sur mesure est homogène ou partiellement homogène dans 78.7% des cas, surtout par le facteur occupation. La majorité des clientèles hétérogènes (62.9%) se retrouve dans le type I. La clientèle de ce type est toutefois homogène à 62.0%; celle du type II à 85.1%; celle du type III à 87.3%.

Quand la clientèle est homogène, elle est surtout regroupée avant d'entrer en formation. Ce regroupement se fait surtout (52.4%) par les industries et par les services. Le type I est composé à 60.3% de clientèles non regroupées. Quand elles le sont, c'est de l'industrie (25.9%) qu'elles proviennent. Le type II a le même comportement quant à

la provenance des clientèles regroupées mais on ne retrouve plus que 42.6% de clientèles non-regroupées. Le type III a la même répartition de clientèles non-regroupées et regroupées que le type II mais ces dernières proviennent à 40.4% des services et à 17% seulement des industries.

La connaissance de l'origine socio-professionnelle des clientèles ne nous était accessible que dans le cas où elles étaient homogènes. Nous avons obtenu ainsi 72.5% de réponses. Compte tenu de la position moyenne occupée par les clientèles de formation sur mesure sur l'échelle de Blishen, les types I et II regrouperaient une majorité de clients qui occupent le degré le plus bas alors que le type III occupe le degré moyen. Le degré le plus élevé se répartit presque également dans chacun des trois types. Il faut noter toutefois que le type I, contrairement aux deux autres, rassemble 57.8% des non-répondants du fait que ce type réunit la majorité des clientèles hétérogènes pour lesquelles l'information recherchée était difficilement disponible.

Le type I réunit une clientèle également hétérogène et homogène. Cette dernière, regroupée minoritairement, provient surtout de l'industrie et se compose de métiers et professions situés au plus bas niveau de l'échelle occupationnelle.

Le type II réunit une clientèle homogène, regroupée surtout dans l'industrie avant l'entrée en formation et qui se situe au même niveau de l'échelle que la clientèle du type I.

Le type III rassemble aussi une clientèle homogène mais qui provient des services et qui occupe le niveau moyen de l'échelle.

2. LES BESOINS DE QUI?

Fondée sur la notion de besoin qu'il faut satisfaire par un ensemble d'opérations ou de phases du processus d'intervention, les nouveaux modes d'intervention éducative, par le type de besoins et par l'origine de ces besoins de formation qu'ils privilégient, ont une orientation non seulement pédagogique et individuelle mais plus profondément sociale et collective.

LES TYPES DE FORMATION SUR MESURE ET LEURS CLIENTELES

TYPES	N	Regroupement de la clientèle *			Qui regroupe la clientèle *			Origine socio-professionnelle *				Les besoins de qui *		
		Hétérogène	Partiellement homogène	Homogène	Pas de réponse	Industries	Services	Bas	Moyen	Elevé	Pas de réponse	Entreprises	Etudiants	Pas de réponse
I	58	22	14	22	35	15	8	16	8	8	26	35	8	15
		37.9	24.1	27.2	60.3	25.9	13.8	27.6	13.8	13.8	44.8	60.3	13.8	25.9
II	47	7	14	26	20	16	11	21	8	10	8	24	18	5
		14.9	29.8	55.3	42.6	34.	23.4	44.7	17	21.3	17	51.1	38.3	10.6
III	47	6	13	28	20	8	19	8	18	11	10	19	22	6
		12.8	27.7	59.6	42.6	17.	40.4	17	38.3	23.4	21.3	40.4	46.8	12.8
TOTAL	152	35	41	76	75	39	38	45	34	29	44	78	48	26

* Les différences au X^2 sont significatives au seuil .005.

Des cent soixante-quatre (164) expériences recensées, nous avons pu obtenir 80.5% de réponses quant à l'origine des besoins. La majorité (46.9%) des non-répondants se retrouve une fois de plus dans le type I. Cet indice confirme avec plusieurs autres la forte tendance de ce type vers une méconnaissance de la clientèle, de ses caractéristiques, de ses besoins.

Dans l'ensemble, la moitié des besoins origine des entreprises (industries et services); 30.5%, des étudiants. La formation sur mesure, ses opérations et ses objectifs est orientée à 50% vers la satisfaction des besoins de l'entreprise.

Les interventions du type I sont déterminées au départ par une recherche des besoins auprès des entreprises dans une proportion de 60.3% par rapport à 13.8% auprès des étudiants. Près de la moitié des expériences axées sur le besoin des entreprises se regroupe dans ce premier type.

Si le type II maintient à 51.1% la tendance du premier type, l'importance des besoins des étudiants s'accroît à 38.3% et on ne retrouve plus que 15.6% des non-répondants.

Près de la moitié des interventions du type III sont fondées sur une recherche des besoins réalisée auprès de tous les étudiants. On retrouve toutefois 40.4% des expériences orientées vers les besoins des entreprises.

3. LA PARTICIPATION DE QUI?

Si l'origine des besoins peut aider à la détermination de la signification sociale des interventions, la participation des différents agents impliqués peut aider à préciser l'orientation de ces interventions. La part réservée à chacun des groupes d'agents à la décision et à la réalisation des opérations du processus revêt une signification qui dépasse la relation pédagogique immédiate pour atteindre l'ensemble des rapports sociaux qui sous-tendent, en deçà de la situation d'apprentissage, l'action des différents groupes en présence.

Le type I regroupe des interventions qui se fondent surtout sur des besoins de formation recherchés auprès des entreprises. Elles rassemblent une clientèle tant hétérogène qu'homogène venant de l'industrie et du plus bas niveau de l'échelle occupationnelle. L'industrie et, en moindre importance, les associations professionnelles ont l'initiative de ces expériences. Elles définissent leurs propres besoins, dont elles assurent la recherche, et les objectifs de l'intervention. Connaissant la commande, le collège, par son service d'éducation des adultes et en collaboration avec les professeurs, définit les objectifs pédagogiques, la programmation, les méthodes, techniques et activités d'apprentissage dont l'information est communiquée aux étudiants par mode publicitaire, par annuaire et par échange en début de cours. Ce mode d'intervention éducative exclut les étudiants tant au niveau des besoins que de la participation. Il est orienté d'une part par l'entreprise, précisément par l'industrie, et d'autre part par le service d'éducation des adultes et les professeurs qui, selon la demande de l'industrie, décident et réalisent la pédagogie.

Le type II est beaucoup moins nettement caractérisé que le premier. L'initiative des interventions qu'il regroupe semble appartenir au service d'éducation des adultes en collaboration tantôt avec l'industrie, tantôt avec les étudiants. Les besoins et les objectifs de formation sont encore définis par l'entreprise de façon majoritaire, mais déjà les étudiants ont une place importante. Cette préoccupation des étudiants est nettement ressentie au niveau des méthodes, des techniques et des activités d'apprentissage où la participation des étudiants est accrue. La même préoccupation se retrouve au niveau de l'organisation des opérations où l'information se fait par rencontre, par échange en début de cours. Le type II apparaît être le type de l'institution éducative consciente autant des besoins de l'entreprise que de ceux des étudiants qu'elle tentera de satisfaire par un système renouvelé de relations extérieures et par un effort d'adaptation pédagogique qui favorise une participation au moins instrumentale des étudiants. Sur le plan d'un continuum, il constitue le type idéal intermédiaire.

Le type III appartient à l'univers des services qui, contrairement aux deux premiers dont le financement relève des gouvernements et des étudiants, assument le coût des interventions. S'ils ont l'initiative de l'expérience, s'ils réalisent la recherche des besoins, s'ils financent, leur participation s'arrête là pour laisser place au groupe en situation d'apprentissage qui aura, à l'aide d'un personnel spécialisé (animateurs et professeurs), à décider et à réaliser chacune des phases du processus d'intervention.

B. LA SIGNIFICATION SOCIALE DE LA FORMATION SUR MESURE

La problématique, présentée en début de rapport et tirée d'une analyse de la littérature existante sur le sujet avant la recherche, précisait en conclusion que le concept et l'expérimentation de la formation sur mesure se cherchaient une voie à travers plusieurs chemins, que ce type de formation se présentait comme une adaptation ou un renouvellement diversifiés des pratiques éducatives que limitent les résistances intégrationnistes du système établi et l'absence d'une clarification des objectifs et des orientations.

Le cadre d'analyse permettait, par sa référence à la théorie de l'intervention éducative dans le système social, de situer l'analyse du processus d'intervention dans une ligne de fonctionnalité des opérations entre elles et des opérations par rapport à leurs orientations psychopédagogiques. Il invitait, dans une perspective élargie, au dépassement de l'immédiateté de l'intervention et de ses opérations pour atteindre son efficacité dernière par l'étude de ses fonctions dans le système social. Après avoir distingué trois possibles théoriques, par la définition de l'intégration, de l'adaptation et de la socialisation critique, il émettait l'hypothèse de l'orientation principale de la formation sur mesure vers l'adaptation au changement technologique et d'une orientation nouvelle vers une certaine forme de socialisation critique par l'introduction de la participation conçue comme une fin.

L'élaboration des types opérationnels, des types d'objectifs et des types globaux de la formation sur mesure et l'analyse des facteurs organisationnels, des besoins et de la participation des différents agents impliqués dans les interventions ont complété l'étude des données recueillies par les cent soixante-quatre (164) questionnaires. La combinaison de plusieurs éléments de cette étude, en particulier de l'origine des besoins et de la distribution des diverses participations, ajoutera quelques conclusions quant à la signification sociale des interventions de formation sur mesure. Ces conclusions reprendront les hypothèses déjà formulées en les fondant sur des données vérifiées.

1. LE SENS DE QUELQUES CARACTERES COMMUNS

La formation sur mesure est déterminée, tant dans ses orientations que dans ses opérations par quelques caractéristiques fondamentales dont elle est tributaire même à travers la diversité de ses types qu'on peut situer sur le plan d'un continuum.

La formation sur mesure regroupe une clientèle que l'échelle socio-professionnelle de Blisben permet d'identifier nettement comme étant de classe moyenne. Cette clientèle est habituellement d'une homogénéité définie par l'occupation commune. Elle est souvent regroupée avant l'entrée en formation par la structure même de l'organisation de travail. Elle s'inscrit dans une démarche de perfectionnement professionnel en cours d'emploi. Les premières phases du processus d'intervention qui opérationnalisent la notion de besoin sont d'ailleurs largement déterminées par l'entreprise. Et la définition des besoins réfère constamment à la situation de travail. La formation sur mesure se développe dans un régime d'auto-financement qui l'oblige à la diversification des sources de financement et à la recherche d'activités et de commanditaires qui ont un financement disponible. Elle se situe dans des institutions éducatives dont elle ne semble pas subir les normes de l'administration pédagogique. Elle subit toutefois l'impact de l'action pédagogique du corps professoral et de l'encadrement traditionnel des disciplines. Ses programmations sont entièrement adaptées ou nouvelles en fonction d'une perception des besoins qui, elle, variera considérablement.

Ces quelques caractéristiques communes à l'ensemble des interventions éducatives définissent déjà le cadre général des fonctions sociales de la formation sur mesure.

a) L'adaptation au changement technologique

La formation sur mesure ne s'adresse pas à une clientèle défavorisée même si la diversité des conditions de cette clientèle existe. Si les études de la classe moyenne sont justes, la formation sur mesure devrait subir l'impact du modèle de formation individuelle propre à cette classe. Elle ne touche de plus qu'une dimension propre à l'ensemble des activités humaines de sa clientèle, celle du travail. Et il s'agit d'un travail déjà en exercice, soumis aux exigences multiples du changement technologique, qui commande un perfectionnement professionnel dont la

fonction sera beaucoup plus de maintenir une position acquise dans la mouvance de la structure des emplois que d'assurer une ascension ou une promotion dans l'échelle que représente cette structure. La formation sur mesure, dans ses tentatives de rejoindre la conscience collective des groupes au travail, devrait rencontrer la résistance des travailleurs eux-mêmes dans leur quête de sécurité et de promotion individuelle, commandée par la structure même de l'emploi et de son changement. Ce modèle de comportement, largement respecté dans la classe moyenne, est d'ailleurs renforcé par l'initiative des entreprises dans la définition des interventions et par les exigences de l'auto-financement. La définition du changement n'appartient pas aux travailleurs mais aux propriétaires d'entreprises, qui déterminent les besoins de formation et qui financent les projets de formation en fonction du changement technologique qu'ils maîtrisent. La politique des gouvernements va d'ailleurs dans le même sens. Il suffit d'une lecture des ententes fédérales-provinciales pour la formation professionnelle des adultes et des ententes entre les ministères provinciaux de l'éducation et du travail pour s'en convaincre.

Commandé par le changement technologique que subissent largement les travailleurs de la classe moyenne, que définissent les entreprises et que soutiennent les gouvernements, le perfectionnement professionnel sur mesure est fortement orienté vers la satisfaction des besoins d'adaptation de la main-d'oeuvre aux exigences du changement structurel des emplois. Cette orientation majeure semble toutefois être nuancée, sans être transformée profondément, par deux autres caractères généraux de la formation sur mesure.

b) Vers une socialisation critique

L'homogénéité occupationnelle et le regroupement de la clientèle autour des fonctions de travail, liés à la libération de l'administration pédagogique du système éducatif et au respect de l'action pédagogique du corps professoral sont autant de facteurs susceptibles de modifier l'orientation fondamentale de la formation sur mesure qui tend vers l'adaptation des clientèles au changement technologique défini antérieurement à la formation par les structures économiques, politiques et finalement sociales et culturelles.

L'homogénéité et le regroupement de la clientèle, associés au recours constant à la situation de travail pour la définition des besoins de formation, représentent deux caractéristiques nouvelles en éducation des adultes au collégial. Ces facteurs connexes pourront, quand d'autres

circonstances le favoriseront, faire surgir une conscience collective des groupes liés à des conditions communes de travail. Le jeu des autres circonstances telles que le secteur de travail, le type de personnel, l'orientation pédagogique, les disciplines en cause, etc., sera analysé plus loin dans l'étude des caractères différenciés de la formation sur mesure.

L'émergence d'une conscience collective ou le recours délibéré aux manifestations de cette conscience pourront transformer l'orientation de l'intervention éducative et, logiquement, ses opérations. Tout en continuant de poursuivre une fonction d'adaptation, la formation sur mesure pourra favoriser, harmonieusement ou conflictuellement selon le contexte, une socialisation critique. Cette nouvelle orientation se manifeste entre autres dans les interventions par une participation des personnes et des groupes à la définition de la situation, au diagnostic des besoins de formation et ultimement à la transformation totale ou partielle de la situation.

L'indifférence de la formation sur mesure quant à l'administration pédagogique du système établi et son respect de l'action pédagogique du corps professoral manifestent l'ambivalence de la formation sur mesure quant aux orientations sociales de l'institution éducative. On retrouve ici toute l'ambiguïté de la problématique de l'intégration ou de la non-intégration.

En se libérant ou en s'accommodant des normes du régime de l'administration pédagogique (standardisation, certification, admission, etc), la formation sur mesure a pu s'assurer des conditions qui lui permettent de se dégager des conceptions traditionnelles des institutions éducatives, particulièrement élitistes, et de se rapprocher du milieu et de ses clientèles en se centrant sur leurs besoins définis en fonction de situations vécues dans l'immédiateté du quotidien. En agissant ainsi, elle peut orienter ses interventions dans le sens d'une socialisation critique. En recourant aux personnes et aux groupes en situation, la formation sur mesure, on l'a vu précédemment, peut s'orienter vers la réalisation de cette formation de socialisation critique.

Toutefois, cette libération et ce rapprochement peuvent tout autant l'assujettir aux conceptions et aux orientations, tout aussi exclusives que la conception élitiste, de groupes dominants extérieurs aux institutions éducatives. Elle risque de fait - et on le confirmera plus loin - de s'enfermer dans une conception mécaniciste, répandue en milieu d'entreprises économiques, qui définit le travailleur comme un facteur de production parmi d'autres qu'il faut perfectionner au même rythme qu'on transforme les machines.

En respectant l'action pédagogique du corps professoral et son cadre de référence aux disciplines académiques, la formation sur mesure respecte la distance et l'autonomie traditionnelles des institutions éducatives par rapport au milieu ambiant immédiat. Cette distance et cette autonomie ont toujours défendu une conception plus ou moins personnaliste de l'éducation malgré des positions autoritaristes. L'univers de la pensée et de l'action pédagogique a toujours été orienté par la valorisation de l'individu, même si cet univers répondait à des modèles unitaires dans une société qui ne connaissait ou qui n'admettait pas encore le pluralisme social et culturel.

Le respect de l'action pédagogique du corps professoral, tout autant que la libération des normes de l'administration pédagogique, revêt un caractère d'ambiguïté quant à la signification sociale des interventions de formation sur mesure. Ce respect pourra dans certaines circonstances préserver l'intervention éducative des seuls intérêts d'un groupe dominant qui pourrait se l'approprier. Il pourra même maximiser l'orientation personnaliste qui sous-tend l'action traditionnelle des institutions éducatives en l'associant à une approche collectiviste qui implique la dynamisation des ressources de tous les acteurs en présence, au risque d'un éclatement conflictuel. A l'opposé, par le cloisonnement de son approche disciplinaire, par le recours exclusif à certaines méthodes et techniques pédagogiques et par le refus de mêler la pureté du savoir aux problèmes de la pratique quotidienne, le recours à l'action pédagogique du corps professoral pourra neutraliser les efforts d'adaptation de la formation sur mesure ou, assez curieusement, favoriser un type d'intervention qui pourrait, à long terme, ne satisfaire les intérêts d'aucun des groupes impliqués.

La formation sur mesure, par les caractéristiques communes de ses interventions éducatives, est globalement orientée vers la satisfaction des besoins de perfectionnement professionnel de travailleurs de la classe moyenne. Ces besoins sont commandés par le changement technologique que définissent les entreprises en fonction de leur productivité. Cette orientation majeure peut être modifiée par le recours à la conscience collective de groupes homogènes centrés sur la situation du travail, par le rapprochement de l'institution éducative des intérêts de ces groupes ou par l'action pédagogique différenciée du corps professoral. La combinaison et l'orientation des facteurs précédents pourront transformer les finalités, les opérations et l'organisation des interventions de formation sur mesure dans le sens d'une socialisation critique ou, à l'opposé, d'une adaptation mécanique des travailleurs.

2. L'IMPACT DES CARACTERES DIFFERENCIES

Les types de formation sur mesure sont la résultante de la combinaison des caractères communs et des caractères différenciés de cent soixante-quatre (164) interventions éducatives. Si les caractères communs ont donné à la formation sur mesure une signification sociale dominante par son orientation vers l'adaptation des travailleurs de la classe moyenne aux manifestations du changement technologique, certains caractères différenciés pourront, comme au niveau des opérations, de l'organisation et des objectifs, typifier la signification sociale de cette même formation.

Le type I de formation sur mesure est le produit de la rencontre de trois groupes et de leur conception de la formation. Il est fondé sur un diagnostic de la situation et sur une définition des objectifs de formation formulés par les industries (et non par les services) selon leur perception des besoins. Cet ensemble de données, rapidement recueillies, constitue l'essentiel de la commande que pourra recueillir le service d'éducation des adultes grâce à une politique efficace de relations publiques. Ce dernier consultera quelques volumes et spécialistes pour adapter une programmation existante ou pour en inventer une au besoin. Le tout sera transmis à la clientèle par mode publicitaire et réalisé, dans un format de cours-maison non crédité, par le corps professoral dans le respect intégral du modèle pédagogique traditionnel. Chacun des trois groupes cherchera au-delà de leurs objectifs respectif de transformation technologique, d'auto-financement et de transmission de connaissances ou d'habiletés, à adapter mécaniquement des travailleurs à des changements de situation qu'ils n'ont pas à définir. Dans le même sens, on ne les associera pas à la définition du perfectionnement qu'on attend d'eux.

Ce type reproduit sur le plan social les rapports que détermine la structure économique. Centrée sur la productivité dont les conditions sont définies par les dirigeants de l'industrie et dont le développement est recherché par les gouvernements, la formation de ce type I est assumée mécaniquement par les institutions éducatives. Ces institutions se sont libérées des normes administratives pédagogiques pour mieux se soumettre aux demandes de l'industrie et à l'auto-financement. La formation de ce type est alors diffusée par un corps professoral fidèle au mode pédagogique traditionnel de transmission des connaissances, même s'il s'agit de programmations nouvelles ou adaptées.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

Les interventions du type I rassemblent une clientèle hétérogène ou regroupée par l'industrie dans des secteurs d'activités techniques qui font appel aux sciences chimiques, physiques, biologiques et administratives. Cette clientèle se situe surtout au plus bas niveau de l'échelle socio-professionnelle de notre population.

Il est à noter qu'on retrouve dans ce type la majorité des interventions en éducation populaire et en formation générale.

En définitive, si ce type remplit une fonction d'adaptation au changement technologique, il le fait de façon mécanique et autoritaire qui respecte le modèle économique des rapports sociaux d'une société orientée par la productivité.

Le type II de formation sur mesure, comme il a été dit précédemment, appartient à l'institution éducative tout autant soucieuse des besoins des individus et des groupes que de ceux de l'entreprise. Les interventions que regroupe ce type rendent compte de la difficile position de l'institution éducative qui veut être présente au pluralisme social et culturel de groupes dont les rapports sont souvent tendus sinon conflictuels. La formation sur mesure qui maintient ici son indifférence face aux normes du régime pédagogique et son respect de l'action du corps professoral impose nettement cette préoccupation pédagogique centrée sur le processus d'apprentissage de la personne. Dès le point de départ, l'initiative de l'intervention appartient au service d'éducation des adultes et elle est réalisée en collaboration, tantôt avec l'entreprise (industries, services), tantôt avec les étudiants, si ce n'est avec les deux. Si l'industrie définit toujours ses besoins, elle le fera souvent avec le support du collège et en consultant quelques étudiants. L'univers pédagogique de ces interventions manifeste nettement l'influence de l'institution éducative par l'introduction d'une participation moyenne des étudiants aux phases du processus d'intervention.

Si la clientèle est de même niveau socio-professionnel que celle du type I, elle est plus homogène et plus souvent regroupée. Elle appartient à des secteurs du travail qui feront appel autant aux techniques humaines qu'aux techniques physiques, chimiques et biologiques.

Dans l'ensemble de ce type II, l'institution éducative demeure toujours orientée par une fonction d'adaptation de ses clientèles au changement technologique. Si elle apporte la préoccupation de la personne et

des dimensions psychologiques de son apprentissage par l'introduction de la participation des étudiants et l'utilisation du potentiel de groupes homogènes, cette participation demeure instrumentale et ne constitue qu'un moyen de mieux répondre aux finalités de l'entreprise et de satisfaire les individus qui recherchent par un perfectionnement professionnel une promotion ou une meilleure satisfaction au travail. En dernière analyse, ce type correspond sans doute aux attentes et au modèle de promotion individuelle de la classe moyenne dont la clef appartient aux dirigeants d'entreprise tant dans les industries que dans les services. Ce modèle entretient sans doute plusieurs liens avec les visées éducatives d'institutions qui ont dépassé une approche élitiste de la culture en se préoccupant toujours de valoriser la personne et de remplir leur fonction de socialisation transformée par les exigences du changement.

Le type III de formation sur mesure réunit une clientèle homogène et regroupée provenant surtout des services qui en ont l'initiative et qui le financent. Les interventions de ce type réfèrent au champ des techniques humaines et un peu à celui des techniques administratives par rapport à des problèmes de gestion du personnel. Elles font intervenir un personnel spécialisé en animation qui agit dans un processus continu tant au niveau des phases axées sur la définition des besoins et des objectifs, qu'à des phases traditionnellement pédagogiques.

Le type IIi, qui demeure orienté par une fonction d'adaptation au changement technologique, se distingue des deux premiers par le rejet d'une vision mécanique de l'apprentissage, du travail et de la société, et par l'intégration de la participation à l'univers des objectifs à atteindre. Si le changement impose des transformations, ces transformations peuvent être définies, du moins en partie, par les groupes en formation. La situation même du changement devient l'objet de l'apprentissage étroitement lié à l'action des groupes au travail. Tout n'est pas prédéterminé. Il y a place pour la créativité, pour l'exercice d'un esprit critique et pour l'auto-détermination, et ce tant dans l'action qu'à chacune des phases du processus d'intervention.

On observera qu'une telle conception se réalise surtout dans le champ des sciences humaines, dans les services et dans la catégorie moyenne de l'échelle socio-professionnelle. On observera aussi que le faible pourcentage d'aveu de conflits est réuni dans ce type. Et ce conflit s'exprime autant avec l'institution éducative, le groupe en formation qu'avec le commanditaire.

La participation, telle qu'entendue dans ce type, oriente l'intervention vers une fonction de socialisation critique qui repose sur l'acceptation du pluralisme social et culturel, de l'existence de rapports sociaux conflictuels et sur la dynamisation possible des ressources humaines en présence. Toutefois, cette participation n'est pas sans conserver une certaine ambiguïté à travers les interventions du type III. Si elle déclare un objectif de transformation des situations qui font l'objet du processus d'apprentissage, elle annonce tout autant un objectif de satisfaction des intérêts personnels qui, à la limite, pourrait la ramener au niveau instrumental qu'elle détenait dans le type II.

En définitive, la formation sur mesure représente un ensemble de pratiques éducatives variablement renouvelées dont la signification sociale dominante est définie par une fonction d'adaptation de travailleurs de classe moyenne au changement technologique en les perfectionnant de façon mécanique, en les associant étroitement au perfectionnement prédéfini, ou en favorisant, dans le sens d'une socialisation critique, leur propre définition du changement par un processus d'intervention centré sur leur processus d'apprentissage en situation.

FEDERATION DES CEGEPS
Montréal, avril 1975
Tirage: 700 exemplaires
Dépôt légal: Bibliothèque Nationale du Québec

Ce volume doit être rendu à la dernière
date indiquée ci-dessous.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DU SECTEUR PLANIFICATION
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION